

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SARAH HIRATSUKA REZENDE

ENTRE CORAÇÕES E MENTES:
CONTRADIÇÃO E DESLIZAMENTOS DE SENTIDO NO FUNCIONAMENTO
DISCURSIVO DA EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA

CURITIBA

2019

SARAH HIRATSUKA REZENDE

ENTRE CORAÇÕES E MENTES:
CONTRADIÇÃO E DESLIZAMENTOS DE SENTIDO NO FUNCIONAMENTO
DISCURSIVO DA EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do grau de Mestre em Comunicação, no Curso de Pós-Graduação em Comunicação Social, Setor de Artes, Comunicação e Design, da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Hansen

CURITIBA

2019

Catálogo na publicação
Sistema de Bibliotecas UFPR
Biblioteca de Artes, Comunicação e Design/Cabral
(Elaborado por: Sheila Barreto (CRB 9-1242))

Rezende, Sarah Hiratsuka

Entre corações e mentes: contradição e deslizamentos de sentido no funcionamento discursivo da educação empreendedora./ Sarah Hiratsuka Rezende. – Curitiba, 2019.

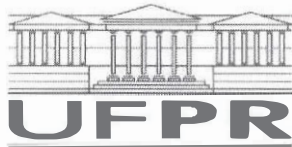
256 f. : il. color.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Hansen.

Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Setor de Artes, Comunicação e Design, Universidade Federal do Paraná.

1. Comunicação. 2. Empreendedorismo. 3. Educação. 4. Análise do discurso. I. Título.

CDD 302.2



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR SETOR DE ARTES COMUNICAÇÃO E DESIGN
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO COMUNICAÇÃO -
40001016071P8

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em COMUNICAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **SARAH HIRATSUKA REZENDE** intitulada: **ENTRE CORAÇÕES E MENTES: CONTRADIÇÃO E DESLIZAMENTOS DE SENTIDO NO FUNCIONAMENTO DISCURSIVO DA EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua A PROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 29 de Abril de 2019.



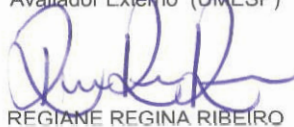
FABIO HANSEN

Presidente da Banca Examinadora (UFPR)



VANDER CASAQUI

Avaliador Externo (UMESP)



REGIANE REGINA RIBEIRO

Avaliador Interno (UFPR)

Por vídeo conferência

AGRADECIMENTOS

Entre todos os entres desse mundo, há o entre das relações,
Afetivas, passageiras, humanas, eternas.
Sorte a minha poder estar entre os meus,
Entre-lugares, entre olhares, entre nós.

Entre laços, o amor, a compreensão e uma vida compartilhada em quatro.

Família, obrigada por estarem sempre ao meu lado, por serem meu lar,
por nossos corações sempre unidos, por serem amor. Este ciclo se completa graças a vocês...
Suzie, Mãe, obrigada por ser minha melhor amiga, a mulher mais incrível
que meus olhos já viram, meu amor maior do mundo.
Silvio, Pai, obrigada por ser [um] presente, meu eterno e sábio conselheiro,
com quem partilho as inquietações do viver e o meu coração.
Arthur, Irmão, obrigada por ser inspiração, meu para sempre maninho, o grande leitor.

Entre corações e mentes, o presente de uma parceria no trilhar do caminho de pesquisa.

Fábio, querido orientador, professor, mestre, obrigada por não soltar minha mão,
mesmo quando o percurso pareceu incerto e tortuoso demais. Palavras não são suficientes
para agradecer teu companheirismo, tua compreensão, tua paciência, tua presença.
Obrigada por compartilhar comigo tua sabedoria, por transformarmos o que era paráfrase
em polissemia. Estes dois anos não ficarão só na lembrança, são parte da minha memória.

Entre possibilidades e contribuições, o olhar inspirador e o norte desta pesquisa.

Professor Vander Casaqui, obrigada por aceitar fazer parte do meu processo,
pelas contribuições da qualificação à defesa. Mas, acima e tudo, obrigada por sua dedicação
à pesquisa, por nos oferecer um olhar analítico, crítico e atento aos movimentos
comunicacionais do empreendedorismo. Sua enriquecedora investigação foi o que inspirou
e fundamentou a construção desta dissertação.

Entre a graduação e o mestrado, a presença e a força de uma referência.

Professora Regiane, obrigada por fazer parte da minha trajetória acadêmica,
por ser e estar presente nos saberes que me acompanham.
Obrigada por sua força, por ser um exemplo de mulher guerreira,
que corre com lobos e inspira caminhadas.

Entre dúvidas e descobertas, a amizade e a troca de perspectivas e afetos.

Amanda e Angieli, obrigada por sua amizade, por nosso grupo, pelas mensagens virtuais
que foram abraços reais, por compartilharmos das alegrias e das angústias do mestrado,
Vocês fizeram tudo ser mais leve.
Colegas da turma de 2017, obrigada pelo diálogo, pela convivência, pelas reflexões,
por completarmos este ciclo juntos.

Entre mestres(as) e mestrandas, os saberes e os mundos possíveis.

Professoras e Professores do PPGCOM-UFPR, obrigada por compartilharem conosco seus conhecimentos transdisciplinares, pela riqueza dos olhares multifacetados, por edificarem a importância dos estudos da Comunicação.

Obrigada por sua dedicação e excelência na prática docente.

Em meio a universos complexos e num Brasil obscurecido por intolerâncias, obrigada por serem luz, por serem braços abertos, por serem resistência, força e coragem, no mundo da pesquisa e no mundo da vida.

Entre o sonho e o ser quem sou, o privilégio de vivenciar o universo acadêmico.

À Universidade Federal do Paraná, minha eterna gratidão pelos 10 anos de aprendizado, de histórias, de cultura, de uma trajetória que começou no sonho do vestibular, concretizado na graduação e renovado no mestrado.

Agradeço por tê-la em minha história e da tua fazer parte.

Orgulho de ser UFPR!

Entre a formação acadêmica e profissional, as oportunidades e o investimento.

Agradeço à Capes pelo suporte financeiro que possibilitou minha dedicação a este projeto.

Que sua existência permaneça um alicerce para a pesquisa científica brasileira.

Que seja fôlego para pesquisadoras e pesquisadores que aqui estão e que ainda estão por vir.

*não vai dar tempo
de viver outra vida
posso perder o trem
pegar a viagem errada
ficar parada
não muda nada
também
pode nunca chegar
a passagem de volta
e meia vamos dar*

Alice Ruiz (2008)

Dois em Um

RESUMO

A presente dissertação tem como objeto de estudo a relação entre o discurso do empreendedorismo e o discurso da pedagogia, materializada na narrativa audiovisual “Corações e Mentes – Escolas que Transformam” (2018). Sob a perspectiva teórico-metodológica da Análise do Discurso (AD) de linha francesa, delineou-se um percurso de investigação orientado à seguinte pergunta de pesquisa: Como o funcionamento discursivo da pedagogia empreendedora, materializado na narrativa “Corações e Mentes”, mobiliza saberes discursivos associados ao âmbito social e a lógica econômica? Em busca de respostas, foram traçados caminhos de abordagem como revisão bibliográfica, pesquisa documental e transcrição dos quatro episódios da narrativa analisada, a partir da qual se delimitou o corpus de pesquisa. Com a seleção de 52 sequências discursivas, foi possível identificar os saberes discursivos que constituem a formação discursiva do empreendedorismo; analisar a relação que estabelece entre o discurso da educação transformadora e o discurso da educação empreendedora sob a óptica da formação social do novo espírito do capitalismo; depreender a lógica do discurso da educação empreendedora; identificar deslizamentos de sentido que configuram a contradição nos dizeres articulados na narrativa “Corações e Mentes”. Ao longo da trajetória de pesquisa, foram mobilizadas noções da AD – formações ideológica, interdiscurso, historicidade, formação social, sujeito, lugar social e lugar discursivo, formação discursiva e formações imaginárias –, a fim de compreender o funcionamento do discurso do empreendedorismo na narrativa em análise, observando-se o modo como são mobilizados saberes que se articulam no “entre-lugar” da perspectiva social em interface com o caráter econômico. Dentre os(as) autores(as) e obras com os(as) quais dialogamos, enalteçemos as contribuições de Boltanski e Chiapello (2009), Dardot e Laval (2016), Casaqui (2019), Salgado (2017) e Figueiredo (2017), cujos olhares analíticos nortearam nossas incursões sobre o discurso do empreendedorismo. Destacamos também o aporte teórico promovido pelos estudos da interface Comunicação/ Educação e pela perspectiva crítica de Silva e Woodward (2003), acerca da subjetividade e da diferença. Como resultados do processo de análise, observamos a elucidação dos diversos entre-lugares que se manifestam no discurso da pedagogia empreendedora, dentre os quais o que se estabelece entre o interesse econômico e a preocupação social. Visto que os dizeres da série “Corações e Mentes” nos reportam ao Programa Escolas Transformadoras – idealizado e promovido por organizações representativas desse entre-lugar, a saber: Ashoka, Instituto Alana e Itaú Social – encaramos a narrativa como um espaço discursivo atrelado às lógicas da educação, do capital social e do empreendedorismo. Ao analisarmos os dizeres referentes às capacidades transformadoras (empatia, trabalho em equipe, criatividade e protagonismo) – pilares constitutivos da série e da caracterização das “escolas que transformam” – verificamos a consonância com: os pressupostos da educação empreendedora (DOLABELA, 2008; LOPES, 2010) e com a concepção do novo espírito do capitalismo (BOLTANSKI; CHIAPLELLO, 2009) e a perspectiva neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016) – constitutivas da formação ideológica e social de nosso tempo. Assim, compreendemos a contradição como característica imanente do discurso do empreendedorismo, cuja manifestação mais evidente encontra-se na edificação e profusão da imagem do “destruidor criativo” (SCHUMPETER, 1976) que, sujeito essencialmente econômico, legitima-se na disposição de um propósito social.

Palavras-chave: Comunicação; Empreendedorismo; Educação; Análise do Discurso; Narrativa audiovisual.

ABSTRACT

The present dissertation is aimed at the relation between the entrepreneurial discourse and the pedagogic discourse, expressed in the audiovisual narrative “Corações e Mentos – Escolas que Transformam” (Changemakers Schools) (2018). From the theoretical-methodological approach of the French line Discourse Analysis (DA), a research strategy was defined guided by the following research question: How does the discursive functioning of the entrepreneurial pedagogy, expressed in the narrative “Corações e Mentos”, mobilize discursive knowledge associated with the social environment and economic logic? In search of answers, the research methods chosen were bibliographic review, documentary research, and transcription of the four episodes of the analyzed narrative from which the corpus was delimited. With the selection of 52 discursive sequences, it was possible to identify the discursive knowledge that constitute the discursive formation of entrepreneurship; to analyze the relation that is established between the changemaking education discourse and the entrepreneurial education discourse from the point of view of the social formation of the new spirit of capitalism; to understand the logic of the discourse of entrepreneurial education; to identify divergences of meaning that constitute the contradiction in the articulated speeches in the narrative “Corações e Mentos”. During the research process, notions of the DA - ideological formation, interdiscourse, historicity, social formation, subject, social structure and discursive structure, discursive formation and imaginary formations - were used in order to understand the functioning of the discourse of entrepreneurship in the narrative, observing how the knowledge that is articulated in the "between-place" of the social perspective is used interfaced with the economic character. Among the authors and works studied, we acknowledge the contributions of Boltanski and Chiapello (2009), Dardot and Laval (2016), Casaqui (2019), Salgado (2017) and Figueiredo (2017), whose analytical views guided our incursions into the discourse of entrepreneurship. We also acknowledge the theoretical contribution obtained by the studies of the Communication/Education interface and by the critical perspective of Silva and Woodward (2003) on subjectivity and difference. As results of the analysis process, we observed the elucidation of the various inter-places that are manifested in the discourse of entrepreneurial pedagogy, and among them, the one established between economic interest and social concern. Since the speeches from the series “Corações e Mentos” refer to the program “Escolas Transformadoras” (Changemakers Schools) - idealized and promoted by organizations representing this inter-place, namely: Ashoka, Instituto Alana and Itaú Social - we view the narrative as a discursive space linked to the logics of education, social capital and entrepreneurship. In analyzing the transformative capacities (empathy, teamwork, creativity and protagonism) - the cornerstones of the series and the characterization of "changemakers schools" - we verify the consonance with the presuppositions of entrepreneurial education (DOLABELA, 2008; LOPES, 2010) and with the conception of the new spirit of capitalism (BOLTANSKI; CHIAPLELLO, 2009) and the neoliberal perspective (DARDOT, LAVAL, 2016) - constitutive of the ideological and social formation of our time. Thus, we understand contradiction as an immanent characteristic of the entrepreneurial discourse, whose clearest manifestation lies in the construction and profusion of the "creative destroyer" image (Schumpeter, 1976), an essentially economic subject, who legitimizes itself in the search of a social purpose.

Keywords: Communication; Entrepreneurship; Education; Discourse analysis; Audiovisual Narrative.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	O PERCURSO DA PESQUISA IMAGINADA.....	15
2.1	SOB O OLHAR DA ANÁLISE DO DISCURSO: PERSPECTIVAS E PRINCÍPIOS NORTEADORES.....	17
2.1.1	Construção do corpus: delimitações ilimitadas.....	22
2.1.2	Dispositivo de análise: o ir e vir da abordagem teórico-metodológica.....	25
3	O REVISITAR HISTÓRICO EM BUSCA DOS SABERES DISCURSIVOS DO EMPREENDEDORISMO.....	28
3.1	ENTRE PARÁFRASES E METÁFORAS: O INTERDISCURSO NA CONSTITUIÇÃO DO TERMO EMPREENDEDOR(ISMO).....	32
3.1.1	<i>Mas afinal, quem é o empreendedor?:</i> delineamentos de um modo de ser.....	41
3.2	DAS (IN)DEFINIÇÕES DO PERFIL EMPREENDEDOR: A CARACTERIZAÇÃO DO SUJEITO INSPIRACIONAL.....	48
4	ENSINAR A EMPREENDER OU EMPREENDER PARA ENSINAR: INCURSÕES DO DISCURSO EMPREENDEDOR NO CONTEXTO EDUCACIONAL.....	72
4.1	<i>O UNIVERSO DOS OUTROS:</i> A EMPATIA COMO PILAR SOCIAL DA CONDUTA EMPREENDEDORA.....	77
4.1.1	Diferença e (des)igualdade: os paradigmas da escola empática.....	84
4.1.2	Currículo: o caminho para a transformação?.....	95
4.2	<i>EU, VOCÊ E O MUNDO TODO:</i> RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS SOB A ÓPTICA DO TRABALHO EM EQUIPE.....	109
4.2.1	Comunicação e redes de relacionamento: a base no mundo conexcionista.....	111
4.2.2	Interdisciplinaridade: individualidades em conexão.....	125
4.3	<i>A INVENÇÃO NOSSA DE CADA DIA:</i> ENTRE A CRIATIVIDADE E A INSTITUCIONALIZAÇÃO.....	132
4.3.1	Mediação, pressuposto do espaço criativo.....	134
4.3.2	Entre a institucionalização e a inovação, a escola transformadora.....	146
4.4	<i>A VOZ E A VEZ:</i> O PROTAGONISMO COMO PROPULSOR DO AGIR EMPREENDEDOR.....	161
4.4.1	O sonho como catalizador do perfil empreendedor.....	164
4.4.2	Da imagem do “destruidor criativo” ao regime de convocação.....	171
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	187

REFERÊNCIAS.....	197
ANEXO 1 – NOTÍCIA SOBRE O LANÇAMENTO DA SÉRIE “CORAÇÕES E MENTES” – SITE DO PROGRAMA ESCOLAS TRANSFORMADORAS.....	205
ANEXO 2 – TRANSCRIÇÃO DO EPISÓDIO 1: <i>O UNIVERSO DOS OUTROS</i>.....	208
ANEXO 3 – TRANSCRIÇÃO DO EPISÓDIO 2: <i>EU, VOCÊ E O MUNDO TODO</i>.....	221
ANEXO 4 – TRANSCRIÇÃO DO EPISÓDIO 3: <i>A INVENÇÃO NOSSA DE CADA DIA</i>.....	233
ANEXO 5 – TRANSCRIÇÃO DO EPISÓDIO 4: <i>A VOZ E A VEZ</i>.....	244

1 INTRODUÇÃO

Desde 2013, a sociedade brasileira vem enfrentando intensas ondas de incerteza e desestabilização, alimentadas por uma série de problemáticas de ordem social, econômica e política. Das Jornadas de Junho (2013)¹, passando pelo Movimento de Ocupação das Escolas² (2015 – 2016), chegamos ao ano de 2018 imersos em um aflitivo processo eleitoral, marcado por uma conjuntura de intensa polarização e intolerância, mas também por articulações abrangentes como o Movimento “Ele Não”³ – que demonstrou, mais uma vez, a força das manifestações sociais na luta pela resolução de demandas urgentes. Ainda assim, o cenário marcado por incertezas intensificou-se com a eleição de Jair Bolsonaro à presidência, cujas propostas revelaram-se alarmantes – sobretudo para os setores da educação, saúde e meio ambiente – e fortemente pautadas nas temáticas de segurança pública e crise econômica. Esta última, tornou-se a grande expectativa em relação ao novo programa de governo, tendo em vista a crescente insatisfação da população frente à situação da econômica do país.

Nesse sentido, os objetivos (e subterfúgios) apresentados pelo projeto econômico do atual governo enfatizou o estímulo à inovação e ao investimento em novas tecnologias, exemplificado no incentivo à criação de novos negócios, facilitada pela instauração do chamado “Balcão Único”⁴, citado como um modo de centralizar procedimentos e documentações para abertura/fechamento de empreendimentos. Somado a isso, a reforma da Previdência e as mudanças na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT)⁵ culminam em potenciais transformações na rotina e na percepção dos cidadãos em relação ao mercado e suas perspectivas de ascensão profissional.

¹ Referente à “maior série de manifestações de rua desde o movimento pelo impeachment do presidente Fernando Collor”, segundo o Jornal Nexo. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/06/17/O-que-foram-afinal-as-Jornadas-de-Junho-de-2013.-E-no-que-elas-deram>>. Acesso em: 10 de junho de 2018.

² Manifestações estudantis marcadas pela ocupação de instituições de ensino público como ato de enfrentamento às propostas apresentadas pelo Governo Federal ao Congresso – à época, em processo de votação na Câmara dos Deputados –, a saber: a Medida Provisória 746/2016 (que estabelece a reforma do ensino médio) e a Proposta de Emenda à Constituição 241 ou 55 (PEC do Teto, cujo objetivo é o congelamento de gastos e investimentos públicos, afetando diretamente os setores da saúde e educação). Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/560988-secundaristas-a-potencia-das-novas-ocupacoes>>. Acesso em: 10 de setembro de 2018.

³ Movimento organizado e liderado por mulheres em diversas regiões do país, em repúdio à Jair Bolsonaro, na época candidato à presidência. Como aponta a BBC Brasil, “foi a maior manifestação de mulheres na história do Brasil. Foi também uma das maiores manifestações contra um candidato, independentemente das mulheres”. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45700013>>. Acesso em: 10 de outubro de 2018.

⁴ Informações consultadas no portal G1 <<https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/noticia/2018/10/11/jair-bolsonaro-as-promessas-do-candidato-do-psl-a-presidencia.ghtml>> e site da BBC Brasil <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45215784>>. Acesso em: 10 de outubro de 2018.

⁵ Conforme descreve a notícia “Reforma trabalhista: seis mudanças que vão afetar a sua rotina de trabalho”. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/07/13/politica/1499958789_546835.html>. Acesso em: 10 de outubro de 2018.

Em paralelo, vemos a construção de carreiras voltadas à atuação em empresas ou ao serviço público tornarem-se cada vez menos alinhadas ao que almejam as juventudes com relação ao mundo do trabalho. De acordo com a pesquisa GEM 2017 (Sebrae/IBQP), retratada pela Revista Istoé⁶, os jovens vêm buscando independência, autonomia e oportunidades de mercado no empreendedorismo. Dentre as principais descobertas, aponta-se que a porcentagem de pessoas entre 18 e 34 anos, no total de empreendedores em fase inicial cresceu de 50% para 57%; aproximadamente 15,7 milhões de jovens estão em busca de informações para investir em um negócio próprio ou já possuem um empreendimento em atividade aproximadamente há 3 anos e meio. Outro dado importante, relatado na época por Guilherme Afif Domingos (então presidente do Sebrae), apontava que os jovens “não empreendem por necessidade, estão de olho nas oportunidades do mercado, estão atendendo demandas sociais e movimentando a economia”.

Com base nesse panorama, a motivação desta pesquisa parte da observação do modo como os saberes do empreendedorismo encontram espaço na fundamentação de discursos pedagógicos considerados inovadores ou transformadores. Sendo assim, define-se como objeto de investigação a narrativa “Corações e Mentes – Escolas que Transformam”, caracterizada como um retrato do Programa Escolas Transformadoras – idealizado e promovido pela Ashoka e pelo Alana, organizações voltadas ao fomento do empreendedorismo no mundo e ao impacto socioambiental. Lançada em outubro de 2018, é referida no site do Programa⁷ como “uma série que viaja os quatro cantos do Brasil em busca de escolas que protagonizam grandes transformações na educação”. Constituindo-se de quatro episódios, disponibilizados na plataforma Videocamp (plataforma online de divulgação e exibição de filmes de “impacto”) e no canal GNT (televisão por assinatura), a narrativa apresenta quatro “capacidades transformadoras” (empatia, trabalho em equipe, criatividade e protagonismo) nas quais visualizamos a convergência entre o discurso pedagógico e o discurso do empreendedorismo.

Assim, nosso problema-questão de pesquisa configura-se na seguinte pergunta: como o funcionamento discursivo da pedagogia empreendedora, materializado na narrativa “Corações e Mentes – Escolas que Transformam”, mobiliza saberes discursivos associados ao âmbito social e a lógica econômica?

⁶ “Cresce número de jovens empreendedores no Brasil”. Disponível em: <www.istoe.com.br/cresce-numero-de-jovens-empreendedores-no-brasil>

⁷ Disponível em: <<https://escolastransformadoras.com.br/noticias/serie-coracoes-e-mentes-estreia/>>

Desse modo, delineia-se como objetivo geral: compreender o funcionamento do discurso do empreendedorismo na narrativa em análise, observando-se o modo como são mobilizados saberes que se articulam no “entre-lugar” da perspectiva social em interface com o caráter econômico. Configuram-se como objetivos específicos: a) identificar os saberes discursivos que constituem a formação discursiva do empreendedorismo; b) analisar a relação que estabelece entre o discurso da educação transformadora e o discurso da educação empreendedora sob a óptica da formação social do novo espírito do capitalismo; c) apreender a lógica do discurso da educação empreendedora a partir das sequências discursivas da narrativa “Corações e Mentes”; d) identificar os deslizamentos de sentido que configuram a contradição nos dizeres articulados na narrativa.

As bases teóricas deste trabalho contam com diversas contribuições, dentre as quais enfatizamos: as abordagens de Hisrich, Peters e Shepherd (2009), Fillion (1999), Dornelas (2008) e Dolabela (2008) – elucidativas no desvelar da historicidade do empreendedorismo; as orientações promovidas por Casaqui (2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019), Salgado (2016) e Figueiredo (2017) – que nos forneceram aporte para desenvolvermos nossa análise com criticidade, considerando-se a cultura empreendedora sob a óptica do novo espírito do capitalismo; as contextualizações edificadas por Boltanski e Chiapello (2009) e Dardot e Laval (2016) – cujas tratativas ofereceram subsídios para a compreensão das formações ideológica e social nas quais inscrevem-se o discurso em análise.

O viés educacional torna-se transversal a esta pesquisa, observada a perspectiva inspiracional do ensino do empreendedorismo, alinhada ao desenvolvimento de processos educacionais multifocais – que buscam estabelecer o diálogo entre áreas de conhecimento e espaços sociais divergentes – e à diluição de barreiras que territorializam o ambiente escolar. Identificamos aqui um potencial tensionamento entre as abordagens do objeto de pesquisa e a interface Comunicação/Educação, tendo em vista que o conjunto de saberes de processos educacionais considerados disruptivos – como “inovação e criatividade”, “valorização da individualidade/ personalização” e “protagonismo/ autonomia” – é mobilizado na narrativa a partir das quatro “capacidades transformadoras”: empatia, trabalho em equipe, criatividade e protagonismo. O diálogo com a interface Comunicação/Educação contará com autores(as) como Baccega (2011), Huergo (2014), Kaplún (2014) e Martín-Barbero (2014).

Dentre as contribuições desta investigação, visualizamos a relevância de movimentos de análise voltados ao discurso do empreendedorismo e sua transversalidade com outros tantos discursos (como o educacional, social e econômico), com vistas a compreender o modo como se desenvolvem seus processos comunicacionais em uma sociedade que, cada vez mais,

valoriza a figura do empreendedor. Além disso, a partir dos resultados obtidos em buscas realizadas em 2018 na Biblioteca de Teses e Dissertações da Capes – com os termos “empreendedorismo” e “empreendedorismo AND educação”, aplicando-se o filtro “área de conhecimento: “Comunicação”, encontramos respectivamente 26 (vinte e seis) e 3 (três) resultados – identificamos lacunas a serem preenchidas por investigações relacionadas à temática do empreendedorismo na área de Comunicação.

A partir da Análise do Discurso (AD) de linha francesa, baseada nas tratativas de autores como Orlandi (2015), Indursky (2013), Ferreira (2010), Hansen (2009) e Cazarin (2004), almeja-se desenvolver a profundidade analítica a que se propõe esta investigação. Para tanto, será efetivado o diálogo transversal com os preceitos fundamentais da AD, desenvolvendo-se, juntamente com a construção do corpus de pesquisa – pela definição de recortes e seleção de sequências discursivas (SDs) – a articulação do dispositivo analítico – composto pelas noções de historicidade, memória, sujeito, formação social, formação ideológica (FI), formação discursiva (FD), lugar discursivo e lugar social

A estrutura da dissertação organiza-se em cinco capítulos, voltados às abordagens que serão descritas sequencialmente. Sendo o presente texto parte do primeiro tópico (**Introdução**) seguimos para o segundo capítulo – **O percurso da pesquisa imaginada** – a partir do qual definimos e descrevemos a Análise do Discurso de linha francesa como abordagem teórico-metodológica norteadora dos caminhos trilhados ao longo desta pesquisa – do olhar atento no processo de transcrição dos quatro episódios da série “Corações e Mentes”, passando pela seleção das sequências discursivas (constitutivas do *corpus*) até os desvelares do funcionamento discursivo.

Denominado **“O revisitar histórico em busca dos saberes discursivos do empreendedorismo”**, o terceiro capítulo visa desenvolver o caminhar pela linha do tempo do empreendedorismo em busca dos saberes discursivos do empreendedorismo. Dividido em dois subtópicos, apresenta no primeiro – Entre paráfrases e metáforas: o interdiscurso na constituição do termo empreendedor(ismo) – o revisitar histórico de momentos emblemáticos para a constituição do termo, tendo em vista os dados como fatos históricos, essencialmente compostos por memórias e significações (inerentes ao movimento parafrástico), bem como por possíveis deslizamentos de sentido (característico da metáfora). No segundo subtópico – Das (in)definições do perfil empreendedor: a caracterização do sujeito inspiracional – damos continuidade ao revisitar histórico, porém com atenção voltada à repetição de dizeres que nos dão aporte para definir as características que delineiam o perfil empreendedor – os saberes que desejamos identificar.

O quarto capítulo – **Ensinar a empreender ou empreender para ensinar: incursões do discurso empreendedor no contexto educacional** – estrutura-se pela análise dos reflexos (paráfrases), e refrações (metáforas) dos saberes e dizeres do empreendedorismo no contexto educacional. Buscaremos com esta abordagem compreender o modo como o fenômeno do empreendedorismo articula-se na sistemática educacional, a fim de identificar a possível mobilização ou replicação de dizeres inerentes a espaços empresariais no discurso educacional. Organizado em quatro subtópicos, esse capítulo concentra movimentos analíticos direcionados a cada um dos episódios da série, prevendo incursões sobre as sinopses (anexo 1) – que, funcionando como elementos introdutórios, viabilizaram a identificação dos saberes dominantes retratados ao longo cada subtópico – e sobre as 52 (cinquenta e três) sequências discursivas – as quais, selecionadas a partir das transcrições do discurso da série “Corações e Mentes” (anexos, 2, 3, 4 e 5), nos permitiram dialogar com dizeres fundamentais para a compreensão do funcionamento discursivo.

Desse modo, concatena-se um eixo de análise estruturado com base na seguinte disposição dos subtópicos: “4.1 *O universo dos outros: a empatia como pilar social da conduta empreendedora*” – cuja tratativa volta-se a compreensão da lógica social no discurso das escolas transformadoras, a partir da análise de dizeres que mobilizam a capacidade “empatia” pela perspectiva da diferença (segundo abordagem de Woodward e Silva, 2003) e do currículo como “caminho para a transformação”; “4.2 *Eu, você e o mundo todo: relações intersubjetivas sob a óptica do trabalho em equipe*” – subtópico onde as nuances do empreendedorismo dialogam com a interface Comunicação/ Educação, em vias de identificar aproximações entre as relações intersubjetivas, a interdisciplinaridade e o mundo conexcionista; “4.3 *A invenção nossa de cada dia: entre a criatividade e institucionalização*” – voltado à análise de dizeres relativos aos *modus operandi* das escolas transformadoras, encaradas como espaços criativos que operam no entre-lugar da institucionalidade e da inovação; “4.4 *A voz e a vez: protagonismo como propulsor do agir empreendedor*” – abordagem final do processo de análise a que nos propomos, orientada a revelar a tratativa do sonho (propósito individual e coletivo) como catalizadora de um regime de convocação pautado na edificação de uma subjetividade programada: a imagem do “destruidor criativo”.

Por fim, apresentaremos nas **considerações finais (capítulo 5)** nossos achados sobre o funcionamento discursivo do empreendedorismo – estratégias, padronizações e contradições que se estabelecem no trabalho de significação que abarca a preocupação com atuação econômica dos indivíduos atrelada ao impacto social –, bem como questões que ficaram em aberto, apontando caminhos para futuras pesquisas.

2 O PERCURSO DA PESQUISA IMAGINADA

Unificado fragilmente em torno de seu objeto – um objeto complexo, como discutiremos a seguir – e padecendo dos problemas de uma área em formação, o campo da Comunicação se debate ainda com a questão de sua identidade e sua legitimação – mas se apresenta como um terreno profícuo e instigador, ao colocar como desafio a construção de um outro (e novo) olhar sobre a vida social. (FRANÇA, 2016, p.20)

Iniciamos este capítulo com os dizeres de França (2016) tendo em vista sua relação com a essência do que se deseja retratar no espaço desta dissertação: o processo de pesquisa no campo da Comunicação. Visualiza-se no relato do caminho percorrido a possibilidade de compartilhar memórias, fatos e práticas que delineiam a história da pesquisa e de quem faz pesquisa. Da inquietação inicial às decisões fundamentais que foram tomadas, percebe-se a formação de um trajeto que não se traduz, meramente, na ligação entre dois pontos pré-concebidos. Trata-se, nas palavras de Hissa (2013), de uma rota, de uma direção sinalizada por uma linha imaginária que liga determinado ponto de partida a uma destinação possível.

É, ainda, ao longo do delinear da própria trajetória que se descobre e se define pontos de partida e destino, sendo que “os textos da pesquisa, também, são feitos desse fazer rotas ou desse construir cartografias enquanto se fazem caminhos” (HISSA, 2013, p.26). Assim, identifica-se nesse movimento de descobertas e definições os atos de imaginar, desenhar e traçar o mapa da pesquisa.

Voltando-se ao campo da Comunicação, compartilhamos da mesma perspectiva de França (2016) ao verificarmos os caminhos que trilhamos para chegar ao desenho final desta dissertação, cujos esboços foram muitos, assim como as escolhas e decisões tomadas. Primeiramente, o objeto de pesquisa em sua complexidade nos promoveu rupturas e achados, entre o acaso e a certeza, entre o olhar inspirador e olhar da dúvida, entre o coração e a mente. Proporcionou-nos um processo essencialmente construído por “entres”, em que o constante ir e vir permite que a ideação entre em cena (tanto no sentido de ter ideias quando idealizar), facilitando o encontro com opções múltiplas que enriquecem o caminho para a definição, para a concretização de escolhas.

A concepção teórica de um problema de pesquisa já mobiliza as alternativas de abordagem metodológica. Uma pergunta já sugere caminhos de pesquisa. Os objetivos de uma pesquisa, portanto estão articulados às metodologias que, por sua vez, vão se fazendo, criativamente, enquanto se percorre a trajetória de pesquisa. Não há como aprender com os manuais. (HISSA, 2013, p.125)

Planejar uma pesquisa de Comunicação pressupõe a compreensão do caráter multi, pluri, trans, interdisciplinar do campo (WALLERSTEIN et al., 1996 apud AGUIAR, 2011), de modo a abraçar uma série de saberes vinculados a disciplinas diversas. Também nosso tema de estudo – o discurso do empreendedorismo – partilha do mesmo caráter, abarcando em sua compreensão o diálogo e o caráter contraditório como constitutivos de seus saberes dominantes. A educação, como parte do nosso olhar investigativo, igualmente nos possibilita dialogar com perspectivas e caminhos diversos, dentre eles a própria interface Comunicação/Educação, como um riquíssimo entremeio ao qual recorreremos para desenvolver nossas análises e um olhar crítico sobre.

É preciso debruçar-se sobre os entremeios, de modo a contemplar a riqueza que investigações voltadas à compreensão dos fenômenos comunicacionais podem promover. Aguiar (2011, p.3) ressalta a importância de se considerar a incipiência da recente constituição do campo da comunicação, sobre a qual se dedicam “muitos pesquisadores, buscando desvendar o que é o campo da comunicação, passaram a legitimar os estudos que poderiam ou não ser mantidos, a fim de que o campo ganhasse cientificidade”. Refletir sobre “qual é o objeto de estudo da comunicação”, segundo França (2016, p. 155), exige de nós, comunicadores atuantes no mercado ou na pesquisa, o constante (re)pensar sobre a abrangência do campo de conhecimento ao qual nos filiamos, encarando-se o fato de que “a comunicação tem uma dimensão sensível, é um fenômeno concreto, presente em nossa realidade. (...) compreende objetos, ações, indivíduos – trata-se de prática, de uma ação humana”.

A ubiquidade da Comunicação permite o olhar sobre objetos múltiplos, abraçando indagações, questões e dúvidas multifacetadas, voltadas à compreensão de fenômenos sociais. O que nos cabe, portanto, é valorizarmos a abrangência da nossa área sem perder de vista nosso objetivo primordial: compreender nosso objeto de investigação sob a perspectiva da dimensão comunicativa. Afinal, “aquilo que identificamos como objetos empíricos da comunicação se referem a ações sociais também estudadas por outras ciências (objetos empíricos que se prestam a diferentes olhares)” (FRANÇA, 2016, p.156).

Desse modo, para definição de nosso percurso metodológico, nos direcionamos em via de mão dupla, ora voltando-nos à estruturação da pergunta de pesquisa (que se constitui como um norte em constante retomada), ora pela reflexão teórico-metodológica, cujas técnicas e métodos definem-se de modo facilitar a concretização dos objetivos (geral e específicos) pré-estabelecidos. Compreendemos, em consonância com Bonin (2006, p.28), que o construto metodológico se sustenta em um constante ato “de vigilância, de reflexão das potencialidades

e dos limites dos métodos e das técnicas utilizados, de elaboração de critérios que respondam à necessidade de formular construções adequadas ao problema/ objeto investigado”, a fim de transcender a mera automatização da aplicabilidade de métodos e de técnicas.

O objeto de estudo de uma ciência é a concepção que os pesquisadores deste campo desenvolvem sobre aquilo que eles vão recortar e analisar na realidade; o objeto de estudos da comunicação é uma ideia de comunicação, um conceito, com a ajuda do qual se pode distinguir e aprender, no campo do empírico, algo que chamamos e entendemos como comunicação. (FRANÇA, 2016, p.157)

Visualiza-se no processo de pesquisa a exigência de flexibilidade e reflexão como pressupostos para a real vivência do que se define como “pesquisar”. Somado a isso, a interdisciplinaridade, característica do campo da Comunicação, demanda o pensamento profundo sobre as escolhas metodológicas e teóricas com as quais é possível dialogar.

2.1 SOB O OLHAR DA ANÁLISE DO DISCURSO: PERSPECTIVAS E PRINCÍPIOS NORTEADORES

(...) a comunicação é um processo de globalidade, em que sujeitos interlocutores, inseridos em uma dada situação, e através da linguagem, produzem e estabelecem sentidos, conformando uma relação e posicionando-se dentro dela. Nesta concepção, a comunicação não é reduzida a uma dinâmica de transmissão, mas é entendida como interação – ação reciprocamente referenciada, estabelecida pela mediação do simbólico, da linguagem, conforme bem apresentado por George H. Mead. (FRANÇA, 2016, p.158)

Como nos aponta França (2016), na citação apresentada acima, o ato de comunicar-se tem sua essencialidade marcada pela produção e estabelecimento de sentido, de modo que os sujeitos sociais, em constante interlocução (ação naturalizada, inerente à vida, ao ser humano), buscam na interação, no diálogo e na expressão de seus dizeres maneiras de significar e significar-se no mundo. Assim, “cabe então perguntarmos como nos relacionamos com a linguagem em nosso cotidiano, enquanto sujeitos falantes que somos (pai, mãe, amigo, colega, cidadão etc.), enquanto profissionais, enquanto professores, enquanto autores e leitores” (ORLANDI, 2015, p.8); cabe refletirmos sobre como o falar articula-se tão intimamente com o interpretar, evocando sentidos que parecem estar esperando para serem acionados.

Em meio a essas incursões, retomamos nosso tema de pesquisa – o discurso do empreendedorismo –, cuja potencialidade demanda por uma perspectiva metodológica que, somada a reflexões teóricas, viabilize o trabalho de investigação que buscamos desenvolver: compreender a linguagem em movimento, como “o meio, a mediação, através do qual a

interação se faz possível” (FRANÇA, 2016, p.163). Na Análise de Discurso (AD) encontramos o aporte para a tratativa que desejamos desenvolver, sendo a prática da linguagem concebida como a palavra em movimento, buscando-se “compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e sua história” (ORLANDI, 2015, p.13).

Assumimos então a abordagem teórico-metodológica proposta pela AD como eixo transversal deste trabalho, de modo a orientar o processo de pesquisa a partir de uma série de princípios e procedimentos analíticos que articulam as investidas sobre o objeto de interesse. Desse modo, nos apoiaremos na concepção que, segundo Ferreira (2010, p.4), convencionalmente se qualifica como “escola francesa de análise de discurso, a qual tem em Michel Pêcheux seu principal formulador”. Para dar início às reflexões e análises, faz-se necessária uma sucinta compreensão das noções fundantes dos estudos embasados pela AD pêcheutiana.

Fundada por Michel Pêcheux, no final da década de 1960, a AD de linha francesa insurge como uma disciplina de entremeio, a qual, segundo Orlandi (1996, p.23), caracteriza-se pelo trabalho acerca da incompletude, da abertura do simbólico, em que a falta se faz um lugar possível. Enfatiza-se que uma disciplina de entremeio se faz “no espaço indistinto das relações entre disciplinas, relações estas que não são quaisquer umas, mas que têm sua especificidade”. Orlandi (1996) atesta ainda que, diferentemente da interdisciplinaridade, o entremeio não se constitui do acúmulo de conhecimentos a partir de uma “bidirecionalidade” instrumentalizada (entre disciplinas), mas da discussão constante sobre as novas formas de conhecimento específico que se formam nas contradições entre as disciplinas.

A AD trabalha no entremeio, fazendo uma ligação, mostrando que não há separação estanque entre a linguagem e sua exterioridade constitutiva. Levando a sua crítica até o limite de mostrar que o recorte de constituição dessas disciplinas que constituem essa separação necessária e se constituem nela é o recorte que nega a existência desse outro objeto, o discurso, e que coloca como base a noção de materialidade, seja linguística seja histórica, fazendo aparecer uma outra noção de ideologia, possível de explicitação a partir da noção mesma de discurso e que não separa linguagem e sociedade na história. (ORLANDI, 1996, p.25)

Para Orlandi (2015), a AD como estudo da linguagem não se limita à abstração da Linguística (como sistema de signos ou regras formais) ou à formalização da Gramática normativa. Ela trabalha além, trabalha com a “língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade” (ibidem,

p.14). Com a AD, busca-se a produção de conhecimento a partir do texto, encarando-o como detentor de materialidades simbólica, significativa e semântica próprias, de modo a concebê-lo em sua discursividade, como defende Orlandi (2015).

Assim, a AD inscreve-se no entremeio de três domínios do conhecimento traduzidos, segundo Indursky (2013, p.21), no “quadro epistemológico geral” apresentado na proposta de Pêcheux e Fuchs: 1) o materialismo histórico – como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias; 2) a linguística – como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação, ao mesmo tempo; 3) a teoria do discurso – como teoria da determinação histórica dos processos semânticos. Indursky (2013) cita o acréscimo da “teoria da subjetividade de natureza psicanalíticas”, considerada por Pêcheux e Fuchs como um eixo transversal às três vertentes citadas. Na sequência, trataremos brevemente de cada um desses três campos a que se filia teoricamente a Análise de Discurso de linha francesa.

Historicamente, a década de 1960 – momento no qual a AD inicia-se – é marcada por um “período sócio-histórico de grandes rompimentos de valores, de concepções sobre a realidade, de tentativas de reconstrução do mundo, em novas bases” (BACCEGA, 2015, p.9). Nesse sentido, não só os estudos de linguagem são alcançados pelo olhar da AD, mas também as ciências humanas como um todo. Baccega (2015, p.11) cita ainda que “as questões filosóficas e políticas, surgidas ao longo dos anos 60, constituem amplamente, segundo ele [Pêcheux], ‘a base concreta, transdisciplinar de uma convergência sobre a questão da construção de uma abordagem discursiva dos processos ideológicos’”.

O encontro do ideológico com o linguístico seria, portanto, a interface que se define como “eixo base da AD”, como aponta Ferreira (2010), sendo foco de interesse da perspectiva do materialismo histórico. Inicialmente formulada na obra “A ideologia alemã” (1984), de Marx e Engels, a concepção materialista da história busca explicar a formação ideológica a partir da práxis, onde “a História registra ‘fatos ativos’ com base em seu ‘processo real de vida’, deixando de lado ‘ações imaginárias de sujeitos imaginados’ para refletir sobre o processo real da ‘produção material de vida imediata’ e sobre a ‘concepção da forma de intercâmbio intimamente ligada a esse modo de produção’” (INDURSKY, 2013, p.22).

A autora (ibidem) revela que a concepção materialista da História possibilitou a reflexão de Althusser (1983) – na obra “Aparelhos ideológicos do Estado” – acerca da importância da relação imaginária com o mundo real, a partir da qual “reivindica uma existência material para a ideologia com base no fato de que a ideologia não é o ato de pensamento de um indivíduo solitário, mas reflete uma relação social que tem por objeto

representações que refletem as relações sociais reais” (ibidem, p.22-23). Partindo dessa abordagem, Althusser formula então duas teses que convergirão para a noção de “interpelação do sujeito”, tão cara à AD, são elas: a) não existe prática senão através de e sob uma ideologia; b) não existe ideologia senão através do sujeito e para o sujeito.

Com base nas percepções de Althusser, Pêcheux sistematiza em *Analyse automatique du discours* (Paris, Dunod, 1969) a categoria de “formação ideológica”, considerando-se que a prática discursiva – como forma possível da manifestação ideológica e exercida pelo sujeito assujeitado (interpelado pela ideologia) –, “trava-se no interior dos AIE [Aparelhos Ideológicos de Estado] e reflete inevitavelmente a luta de classes, trazendo, intimamente ligada à sua produção, as marcas de formação/reprodução/transformação das condições em que foi produzida” (INDURSKY, 2013, p.24). Sendo assim, é pela noção de formação ideológica que podemos compreender a fixação da ideologia na história, resultando na produção do imaginário, como aponta a Indursky (2013).

O segundo domínio de conhecimento citado estabelece-se na relação com a linguística, a partir do qual busca-se demonstrar que “a relação linguagem/pensamento/mundo não é unívoca, não é uma relação direta que se faz termo-a-termo, isto é, não se passa diretamente de um a outro. Cada um tem sua especificidade” (ORLANDI, 2015, p.17). Entende-se que o discurso tem sua manifestação materializada no texto – não apenas escrito ou falado, mas como expressão da língua, levando em conta os mecanismos de sintaxe e os processos de enunciação, como pontua Indursky (2013, p.26).

De acordo com Orlandi (2015), na confluência com a Linguística, a Análise do Discurso transcende a concepção que encara a língua como fechada nela mesma, encarando o discurso como objeto sócio-histórico, com vistas a “pensar o sentido dimensionado no tempo e no espaço das práticas do homem, descentrando a noção de sujeito e relativizando a autonomia do objeto da linguística” (ibidem, 2015, p.14). Desse modo, a AD rompe com a estagnação dos estudos linguísticos relacionada à estrutura formal do texto (gramatical e semântico), onde, “desde a origem da ciência linguística, marcada pela obra “Curso de Linguística Geral”, o estudo de uma língua se limitava a estudar textos, com o intuito único de compreendê-lo” (HANSEN, 2009, p.40),

Com a AD, supera-se o apagamento do sujeito que, desde a abordagem da obra de Saussure – Curso de Linguística Geral –, era colocado à margem juntamente com a história e a ideologia. Segundo Hansen (2009, p.40), “a AD instaurou a tensão no interior do corpo teórico da Linguística ao questionar Saussure e discutir a exclusão do sujeito, da situação e da significação, mostrando que os elementos sócio-históricos são essenciais e deslocando a

noção língua/fala para língua discurso”. Com isso, passa-se a considerar a falta, o furo e a falha da materialidade linguística, como aponta Ferreira (2010), buscando compreender o funcionamento “real da língua”, lugar da incompletude e da contradição. Diferentemente da Análise de Conteúdo, por exemplo, – focada no produto (estrutura textual) –, a Análise de Discurso preocupa-se com a imersão nos processos de constituição dos sujeitos e produção de sentidos, conforme nos diz Hansen (2009).

O projeto de Pêcheux (1997) para uma análise do discurso se inscrevia em grande parte no quadro de uma crítica e como alternativa às técnicas de análise de conteúdo que floresciam, na época, nas ciências humanas, e que já se achavam automatizadas sob a forma dos métodos de análise documental. A análise do discurso pretendia estabelecer uma nova maneira de ler as materialidades escritas e orais pelo uso de instrumentos linguísticos, conduzindo o analista de discurso a evitar a possibilidade de efetuar apenas uma análise de conteúdo de textos, eliminando o risco de esquecimento do aparelho ideológico que os rege e de tratá-los afastados do seu contexto. (HANSEN, 2009, p.42)

Chegamos assim ao terceiro e último domínio epistemológico da AD: a teoria do discurso. Compreendida como a “teoria da determinação histórica dos processos semânticos”, descrita por Indursky (2013), define-se a partir da articulação entre o Materialismo Histórico (a relação do sujeito discursivo com os já-ditos, interpelado ideologicamente e assujeitado a determinações históricas) e a Linguística (com seus processos lexicais, morfológicos e sintáticos). Desse modo, o encadeamento da língua com a história na produção de sentidos reflete o interesse de se considerar o processo semântico como dinâmico e passível de transformação.

Conforme nos diz Orlandi (2015), nos estudos discursivos a forma e o conteúdo são inseparáveis, sendo a língua concebida como acontecimento. A autora cita que, para a AD, a noção de discurso afasta-se do processo mecânico da comunicação, suplantado pela seguinte esquematização elementar: emissor, receptor, código, referente e mensagem; considera-se, portanto, que a produção da linguagem (enquanto discurso) não se resume à mera transmissão de informação, ou à “linearidade na disposição dos elementos da comunicação, como se a mensagem resultasse de um processo assim serializado: alguém fala, refere alguma coisa, baseando-se em um código, e o receptor capta a mensagem, decodificando-a” (ORLANDI, 2015, p.19).

Assim, compreende-se que o funcionamento da linguagem tem sua fundamentação em um processo de significação complexo, levando em conta a relação entre os sujeitos (com seus lugares sociais e discursivos – da ordem do imaginário) e os sentidos (com seus possíveis efeitos), ambos interpelados pela língua e pela história. Segundo Indursky (2013), a teoria do

discurso estrutura elementos e artifícios basilares, organizados na definição de um corpo teórico específico, de modo a promover a elaboração da análise e o debruçar do analista sobre seu heterogêneo objeto de interesse: o discurso.

A Análise de Discurso faz um outro recorte teórico relacionando língua e discurso. Em seu quadro teórico, nem o discurso é visto como uma liberdade em ato, totalmente sem condicionantes linguísticos ou determinações históricas, nem a língua como totalmente fechada em si mesma, sem falhas ou equívocos. As sistematicidades linguísticas - que nessa perspectiva não afastam o semântico como se fosse externo - são as condições materiais de base sobre as quais se desenvolvem os processos discursivos. (ORLANDI, 2015, p.22)

Outra noção cara à AD, cujo princípio será mobilizado nos capítulos analíticos mais adiante, é a de “sujeito inconsciente” – elaborada a partir da perspectiva da psicanálise, manifesta nos olhares de Lacan sobre a tríade composta pelo *real* – *simbólico* – *imaginário*, “três registros distintos e essenciais da realidade humana” (FERREIRA, 2010, p.5). Sob a óptica dessa noção, o sujeito seria afetado, concomitantemente, por essas três ordens “deixando em cada uma delas um furo, como é próprio da estrutura de um ser-em-falta: o furo da linguagem, representado pelo equívoco; o furo da ideologia, expresso pela contradição, e o furo do inconsciente, trabalhado na psicanálise” (FERREIRA, 2010, p.5). Demonstra-se o caráter de incompletude que invade as concepções teóricas do discurso e contamina os conceitos fundantes de sua égide – como nos explicita Ferreira (2010, p.5), de modo que, é por intermédio dessas faltas, que se constitui o “lugar do possível” para o sujeito concomitantemente desejante e interpelado da análise do discurso.

2.1.1 Construção do corpus: delimitações ilimitadas

Os procedimentos da Análise do Discurso definem a noção de funcionamento como ponto central do trabalho do analista, a fim de compreender os processos e mecanismos que constituem os sujeitos e os sentidos, como afirma Orlandi (2015). Isto posto, cabe a nós como analistas identificar e explicitar as regularidades presentes no discurso, as quais insurgem da relação com a exterioridade, “ou seja, compreendermos a sua historicidade, pois o repetível a nível do discurso é histórico e não formal”. (ORLANDI, 1996, p.29)

Cazarin (2004, p.35) salienta que, “na perspectiva teórica da AD, as noções de arquivo, de corpus e de metodologia são concebidas de forma estreitamente relacionadas. Corpus e metodologia constituem-se já como momentos de análise”. Nesse sentido, vemos em nosso gesto interpretativo a constante demanda por acionar os pressupostos teóricos aos

quais nos remetemos de modo a, simultaneamente, confrontá-los com nosso procedimento analítico. A autora (*ibidem*, p.35) considera ainda que, justamente por essa perspectiva, “não se tem um modelo de análise estabelecido a priori que se adapte automaticamente a todo e qualquer discurso. Na ordem do discurso, leva-se em consideração o real da língua”, bem como o “real da história”, por intermédio da qual os dados são encarados como fatos e os documentos como lugar dos sentidos possíveis – como “monumentos”, nas palavras de Cazarin (2004), onde se contempla e descreve o funcionamento do discurso.

Assim, nos direcionamos pelos princípios de continuidade, instabilidade e provisoriade em detrimento da exigência de definição prévia dos termos teóricos, metodológicos e empíricos da pesquisa, tendo em vista que para a AD “nunca se está diante de um corpus inaugural, mas sempre em construção; sua constituição já é análise – e pelos procedimentos analíticos que se pode dizer o que faz e o que não faz parte do corpus” (CAZARIN, 2004, p.35). Outra questão que sustenta a construção da abordagem teórico-metodológica da AD refere-se aos recortes analíticos a partir da seleção de sequências discursivas (SDs), como modo de se efetivar o aprofundamento vertical da análise.

Não se objetiva, nessa forma de análise, a exaustividade que chamamos horizontal, ou seja, em extensão, nem a completude, ou a exaustividade em relação ao objeto empírico. Ele é inesgotável. Isto porque, por definição, todo discurso estabelece na relação com um discurso anterior e aponta para outro. Não há discurso fechado em si mesmo mas um processo discursivo no qual se podem recortar e analisar estados diferentes. (ORLANDI, 2015, p.60)

A proposição de trabalho da AD não dialoga com o material linguístico (texto) em sua totalidade, mas a partir de recortes, “os quais colocam em relação diferentes textos, capazes de evidenciar propriedades importantes em relação ao tema da pesquisa, na medida em que indicam características do processo de significação” (CAZARIN, 2003, p.36). A exemplo do trabalho de Cazarin, pressupõe-se a identificação de um “campo discursivo de referência” em um primeiro momento, segundo o qual é possível construir, reconstruir e desconstruir o corpus discursivo, via movimentos de retomada e leitura do arquivo – entendido por Pêcheux (1998, p.57) como “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”; Hansen (2009, p.85) cita a definição de Foucault, na qual o arquivo edifica-se como “as coisas já ditas que reaparecem no nível discursivo”, atuando como “regulador” do que pode ou não ser dito.

O arquivo dá vazão a uma multiplicidade de enunciados, oferecendo-os à manipulação. Arquivo é “o sistema geral da formação e da transformação dos enunciados”, e mais: “o horizonte geral a que pertencem a descrição das formações discursivas” (FOUCAULT, 2002, p. 150). O arquivo, para a AD, é considerado como um modo de acompanhar as práticas discursivas de uma sociedade. São textos diversos, de gêneros e assuntos variados, que circulam em diferentes suportes. Embora o arquivo represente o máximo da dispersão, pode haver uma ordenação pela abrangência social, o que traz à tona configurações significantes. (HANSEN, 2009, p.85)

Com base nesse panorama, iniciamos o processo de seleção de documentos para composição do arquivo referente ao discurso do empreendedorismo. Partimos da pesquisa exploratória como estratégia para mapear organizações educacionais consideradas inovadoras e que mobilizam a temática do empreendedorismo como instrumento ou objeto de ensino aprendizagem; com este levantamento, intentou-se contextualizar de que modo o discurso do empreendedorismo é articulado nas tratativas acerca da formação dos sujeitos em âmbito escolar e profissional. Apesar da amplitude aparente do objeto de pesquisa investigado (narrativas das organizações de fomento ao empreendedorismo) ganhamos fôlego ao retomarmos o que nos diz Orlandi (apud Indursky, 2013, p.62) sobre a delimitação do corpus: “[...] não segue critérios empíricos (positivistas), mas teóricos. Desse modo, a questão da exaustividade deve ser considerada em relação aos objetivos e à temática e não em relação ao material empírico (textos) em si”.

Paralelamente, mobilizamos a pesquisa documental como artifício de busca acerca das narrativas das organizações investigadas, a fim de identificar e selecionar materializações do discurso empreendedor em seus sites, redes sociais, blogs, notícias veiculadas em canais diversificados etc. Também se fizeram presentes técnicas de observação sistemática, a partir do acesso a eventos como o lançamento do livro “Empreendedorismo Social e Inovação Social no contexto brasileiro” (promovido pelo Instituto Legado em parceria com a Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR) e encontro sobre “O DNA do Empreendedor Social” (organizado pela Faculdade OPET); ambos os eventos foram documentados por intermédio de gravação de áudio das falas dos(as) participantes. Mas foi em outubro de 2018 que identificamos na série “Corações e Mentes – Escolas Transformadoras”, produzida pela Ashoka em parceria com a Alana – organizações cujos dizeres nos interessam do ponto de vista analítico –, a potencialidade de enxergarmos pelo olhar da escola a materialização e o diálogo com os saberes e dizeres do empreendedorismo.

A pesquisa documental como técnica de coleta de dados, nos auxilia na formação do material bruto sobre o qual nos debruçaremos para realização da análise. Permite ainda o constante ir e vir da abordagem teórico-metodológica, considerando-se a enfática necessidade desse movimento para a construção do nosso recorte e corpus discursivos que, segundo Orlandi (2015, p.61) “visa mostrar como um discurso funciona produzindo (efeitos de) sentidos”. Somado a isso, possibilita a seleção de materialidades diversas – textos escritos e falados em múltiplas plataformas e fontes –, tendo em vista a abrangência de nosso objeto.

Conforme explica a própria designação, a análise documental compreende a identificação, a verificação e a apreciação de documentos para determinado fim. No caso da pesquisa científica, é, ao mesmo tempo, método e técnica. Método porque pressupõe o ângulo escolhido como base de uma investigação. Técnica porque é um recurso que complementa outras formas de obtenção de dados, como a entrevista e o questionário. [...] As fontes da análise documental frequentemente são de origem secundária, ou seja, constituem conhecimento, dados ou informação já reunidos ou organizados. São fontes secundárias a mídia impressa (jornais, revistas, boletins, almanaques, catálogos) e a eletrônica (gravações magnéticas de som e vídeo, gravações digitais de áudio e imagem) e relatórios técnicos. (MOREIRA, 2011, p.271)

Importante enfatizar que o ato de seleção do referencial teórico também faz parte do corpus, visto que, ao optarmos por determinados autores(as), definimos caminhos interpretativos a partir de suas concepções. Consideramos, assim, que a pesquisa bibliográfica faz parte da constituição de nosso corpus de pesquisa, observando-se que o discurso do empreendedorismo pauta-se nos dizeres de autores(as) considerados autoridades na temática. Nosso primeiro recorte discursivo direciona-se à seleção de sequências discursivas voltadas à abordagem histórica acerca do termo empreendedorismo, a partir das quais iniciamos o processo analítico-interpretativo – a ser descrito no próximo tópico.

2.1.2 Dispositivo de análise: o ir e vir da abordagem teórico-metodológica

Primeiramente, é importante ressaltar que na concepção da Análise do Discurso o objeto de pesquisa é inesgotável, haja vista o gesto interpretativo como método de investigação. Não há como interpretá-lo em sua totalidade, e tampouco se objetiva essa exaustividade horizontal – em quantidade, extensão. O que é almejado é sua exaustividade em profundidade, vertical, que não trata os dados obtidos como uma mera ilustração, mas que investiga a fundo o que se propõe (ORLANDI, 2015). Do mesmo modo, “cada problematização, naturalmente, e conforme a natureza do objeto e seu contexto, vai exigir e convocar um corpo de conceitos e teorias próprio que ajudem a fundamentar o olhar em busca

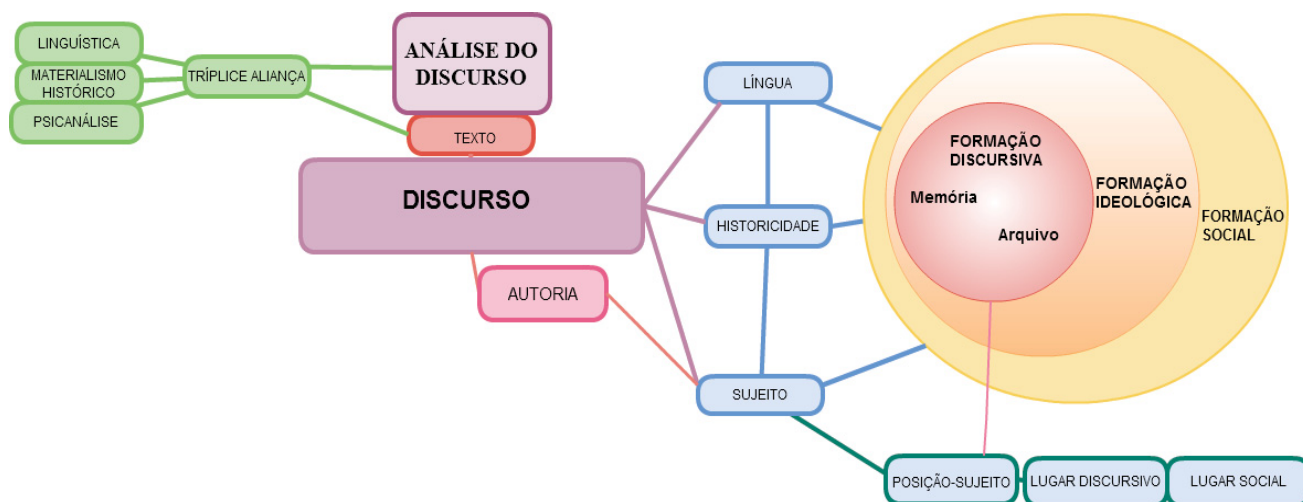
das respostas” (FRANÇA, 2016, p.173). O problema de pesquisa – *Como o funcionamento discursivo da pedagogia empreendedora, materializado na narrativa “Corações e Mentes”, mobiliza saberes discursivos associados ao âmbito social e a lógica econômica?* – orienta nosso processo analítico, de modo a verificarmos as relações que se estabelecem entre o nosso corpus e o dispositivo de análise que se estrutura a partir do gesto interpretativo.

Cada material de análise exige que seu analista, de acordo com a questão que formula, mobilize conceitos que outro analista não mobilizaria, face a suas (outras) questões. Uma análise não é igual a outra porque mobiliza conceitos diferentes e isso tem resultados cruciais na descrição dos materiais. Um mesmo analista, aliás, formulando uma questão diferente, também poderia mobilizar conceitos diversos, fazendo distintos recortes conceituais. (ORLANDI, 2015, p.25)

Orientados por Orlandi (2015), buscamos em cada gesto interpretativo a identificação das noções que precisamos mobilizar para se fazer compreender a nossa análise. Para tanto, tomamos como direcionamento as etapas de análise que, descritas pela autora (2015, p.76), relacionam-se com os procedimentos que dão forma ao dispositivo analítico; são elas: etapa 1 – superfície linguística (texto – discurso) – nela entramos em contato com o texto em um primeiro nível de análise, com o objetivo de enxergar nele a discursividade, ou seja, “tornar visível o fato de que ao longo do dizer se formam famílias parafrásticas relacionando o que foi dito com o que não foi dito, com o que poderia ser dito etc.”; etapa 2 – objeto discursivo (formação discursiva) – é onde vamos buscar relacionar formações discursivas distintas, “que podem ter-se delineado no jogo de sentidos observado pela análise do processo de significação (paráfrase, sinonímia, etc.), com a formação ideológica”; etapa 3 – processo discursivo (formação ideológica), onde de “atinge a constituição dos processos discursivos responsáveis pelos efeitos de sentidos produzidos naquele material simbólico, de cuja formulação o analista partiu”.

A partir desse panorama analítico proposto e organizado por Orlandi (2015), identificamos noções essenciais da AD sobre as quais nos apoiaremos. Para demonstrá-las, de modo a visualizar suas relações no processo de análise, apresentaremos a seguir a esquematização proposta por Noble (2012) – Figura 1 – a fim de pontuar os conceitos e tratativas regentes desta dissertação.

FIGURA 1 – REPRESENTAÇÃO DO DISPOSITIVO ANALÍTICO



FONTE: Noble (2015, p.29).

Ainda que as noções da AD sejam intercambiáveis e interligadas entre si – como vemos no diagrama apresentado acima –, faz-se necessário apontarmos com quais delas dialogaremos de modo mais enfático, considerando-se nossa problemática de pesquisa, nossos objetivos e o objeto que nos propomos a investigar. Assim, em detrimento do processo de constituição do corpus de pesquisa e da aderência às abordagens analíticas propostas, definimos como constitutivas de nosso trabalho as noções de: historicidade, memória, sujeito, formação social, formação ideológica (FI), formação discursiva (FD), lugar discursivo e lugar social. Ao longo dos próximos capítulos, no momento oportuno, faremos alusão a cada uma delas, buscando trabalhar seu conceito em paralelo à sua aplicação no processo de análise.

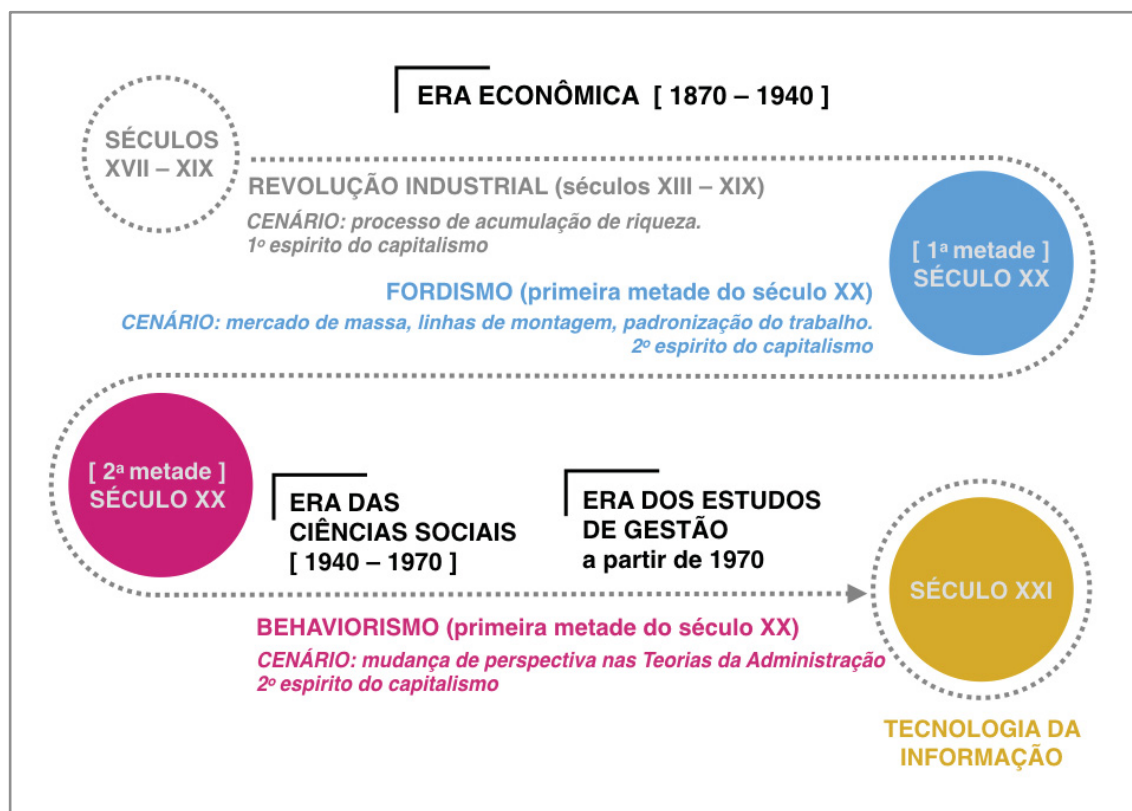
3 O REVISITAR HISTÓRICO EM BUSCA DOS SABERES DISCURSIVOS DO EMPREENDEDORISMO

O movimento que pretendemos desenvolver neste capítulo manifesta-se no gesto interpretativo voltado à compreensão do funcionamento do discurso empreendedor. Definindo-se como norte desse processo a identificação dos saberes constitutivos do empreendedorismo, somos orientados pelo revisitar histórico dos fatos – acontecimentos sociais e da linguagem. Guiados pela perspectiva da AD, buscamos na historicidade do texto, sinalizações do interdiscurso, dos já-ditos, para que se viabilizem os caminhos de investigação que nos conduzem à compreensão da sistemática discursiva empreendedora. Os fatos históricos definem-se como pistas que apontam para a construção do discurso em análise.

Fundamentado em conexões inter, multi e transdisciplinares (BOAVA; MACEDO, 2006), o fluxo que intentamos realizar articula-se aos dizeres relatados pelos autores(as) com quem dialogamos, de modo a observar também sua acepção como sujeitos do discurso – interpelados pelos efeitos do simbólico, da história e da língua, e “imaginados” em determinados lugares discursivos. Ao investigar o interdiscurso, objetiva-se interpretar as contribuições teóricas sobre o termo “empreendedor”, mapeando suas possíveis origens, modificações e acepções, considerando-se o que aponta Zen e Fracasso (2008, p.38) sobre o termo: dinâmico e multifacetado, influenciado por revoluções tecnológicas e sociais. Trata-se de efetivar vias que conduzam a “um conhecimento mais global, que vem indagar sobre o alcance e o significado das próprias práticas comunicativas, sobre a intervenção e a criação dos indivíduos no terreno das imagens e dos sentidos, sobre a produção das representações e dos mundos imaginais”. (FRANÇA, 2016, p.20)

Para tanto, nos organizaremos em dois diferentes momentos caracterizados nos tópicos: 3.1 Entre paráfrases e metáforas; 3.2 Das (in)definições do perfil empreendedor. Ainda que o primeiro tópico elenque o histórico como viés principal, veremos também no tópico dois uma série de apontamentos relacionados à períodos e acontecimentos historicamente relevantes para o empreendedorismo. Nesse sentido, buscamos mapear trilhas que demonstrem como se desenvolveu o percurso interpretativo acerca do termo. Por esse motivo, edifica-se o tópico 3.2 como uma abordagem em profundidade, por meio da qual adentramos em territórios complexos, principalmente com a entrada das ciências sociais nos estudos sobre o empreendedor(ismo). A fim de observar como se desenvolve a perspectiva sobre o tema ao longo da história, nos orientaremos pela esquematização apresentada a seguir:

FIGURA 2 – ERAS DO PENSAMENTO EMPREENDEDOR



FONTE: Elaborado pela autora com base em Landström e Lohrke (2010) e Zen e Fracasso (2008).

Na sequência, concentraremos nossa atenção no período relativo aos séculos XVII a XIX e à primeira metade do século XX, a fim de observar o surgimento do termo “empreendedorismo” e sua tratativa ao longo do processo histórico e suas contextualizações (observada a influência de momentos emblemáticos como a Revolução Industrial e o Fordismo). Inauguramos nossa abordagem a partir dos dizeres da Endeavor – organização considerada referência na promoção de abordagens e conteúdos acerca do empreendedorismo de alto impacto –, sobre o qual discutiremos a evolução histórica do termo empreendedor(ismo), a fim de identificar os saberes discursivos a ele vinculados. Optamos por iniciar o processo analítico por esta sequência discursiva (SD), tendo em vista a característica contraditória que se estabelece: de um lado a generalização do dicionário (como senso comum ou tido como referência da expressão da língua), de outro o que a Endeavor diz considerar ser empreendedorismo (muito além do que define o dicionário). Interessa-nos identificar e analisar o que seria esse “bem além”.

QUADRO 01 – SEQUÊNCIA DISCURSIVA 01

O que te diria um dicionário se você perguntasse a ele o que é EMPREENDEDORISMO? É a disposição para identificar problemas e oportunidades e investir recursos e competências na criação de um negócio, projeto ou movimento que seja capaz de alavancar mudanças e gerar um impacto positivo. Se queremos ser bastante objetivos, é bem por aí! Só que, para nós, ele vai um pouco mais além. Certamente, bem além de algumas linhas de definições...

Fonte: Texto “O que é Empreendedorismo: da inspiração à prática” (Endeavor, 2018).

A conceituação do termo “empreendedorismo”⁸ – composto por “empreendedor” (aquele que empreende) + “ismo” (sufixo) – abrange uma série de noções que tornam complexa sua definição real e imaginária. De fato, se considerarmos a limitação pela escolha de palavras nos enunciados mobilizados para elaboração do significado, o dicionário⁹ não dá conta da abrangência de ideias e materialidades que o termo abarca. No entanto, a Análise do Discurso como norteadora do percurso investigativo, viabiliza (e objetiva) a transposição dos limites da estrutura textual, “produz um conhecimento a partir do próprio texto, porque o vê como tendo uma materialidade simbólica própria e significativa, como tendo uma espessura semântica: ela o concebe em sua discursividade” (ORLANDI, 2015, p.18).

Mesmo na tentativa de objetividade apresentada pela Endeavor – em referência ao padrão dicionarístico –, o reducionismo da conceituação do termo “empreendedor(ismo)”, materializado na correlação entre “disposição para identificar problemas e oportunidades”, “investir recursos e competências na criação de um negócio, projeto ou movimento” e ser “capaz de alavancar mudanças e gerar impacto positivo”, gera uma série de tensionamentos entre vozes que nos remetem a diversos outros saberes. Não há como escapar das relações de sentidos que se estabelecem no contato entre diferentes discursos, entre dizeres “realizados, imaginados ou possíveis”, como expõe Orlandi (2015, p.39). Assim, segundo a autora, “os sentidos resultam de relações: um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros. Todo discurso é visto como um estado de um processo discursivo mais amplo, contínuo. Não há, desse modo, começo absoluto nem ponto final para o discurso”.

⁸ Boava e Macedo (2006, p.2) destacam a formação do termo, em que “empreendedorismo é composto de “empreendedor” + “ismo”. Empreendedor é aquele que empreende. O sufixo *ismo*, em formas atuais, é utilizado para designar movimentos sociais, ideológicos, políticos, opinativos, religiosos e personativos”.

⁹ De acordo com o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa “empreendedorismo é a realização de tarefas difíceis e trabalhosas”. Já a definição do Dicionário Priberam da Língua Portuguesa vai mais além: a) qualidade ou caráter do que é empreendedor; b) atitude de quem, por iniciativa própria, realiza ações ou idealiza novos métodos com o objetivo de desenvolver e dinamizar serviços, produtos ou quaisquer atividades de organização e administração. Disponível em: <www.priberam.pt/dlpo/empreendedorismo>

Cabe salientar que os saberes mobilizados pela Endeavor revelam filiações/aproximações e desfiliações/afastamentos que a posicionam em determinado lugar no discurso do empreendedorismo. Ainda que se coloque como organização-referência na abordagem sobre a temática, é também assujeitada ao discurso ao qual se remete, em um movimento de aproximação e afastamento dos sentidos produzidos em seus dizeres. Referencia o dicionário como “fonte” ao mesmo tempo que considera a possível incompletude das definições de verbetes por ele apresentadas – “Se queremos ser bastante objetivos, é bem por aí!”. Assim, busca tomar posição como a organização-referência, mais completa e atualizada – “Só que, para nós, ele vai um pouco mais além. Certamente, bem além de algumas linhas de definições...”. Desse modo, os recortes da sequência discursiva 01 (SD 01) auxiliam o processo de interpretação da representatividade do discurso empreendedor acerca de sua auto-compreensão e diálogo com os pares (empreendedores ou não).

Veremos adiante que os dizeres do dicionário, citados pela Endeavor – *“disposição para identificar problemas e oportunidades”* e *“investir recursos e competências na criação de um negócio, projeto ou movimento que seja capaz de alavancar mudanças e gerar um impacto positivo”* – são parafraseados ao longo da história até tornarem-se saberes constitutivos do discurso, refletidos nos dizeres de autores contemporâneos e consolidados como referência nos estudos sobre empreendedorismo, como Dornelas (2016) e Drucker (2016). Ao apresentar o “reducionismo” da significação atribuída pelo dicionário, a tratativa da Endeavor aproxima-se de noções institucionalizadas sobre o empreendedor(ismo), de modo genérico e abrangente em termos de compreensão social – afinal, os conteúdos referenciados pelo dicionário tem seu funcionamento atrelado, como destaca Biderman (2003, p.86), à convalidação da linguagem valorizada e aceita pela sociedade, “vem a ser o depositário do acervo lexical da cultura”.

Estabelece-se mais uma vez a contradição, onde os efeitos de sentido considerados reducionistas são, na verdade, aqueles que se considera como representativos da memória social circunscrita nesse acervo/registo de significações que é o dicionário – um compilado dos efeitos do interdiscurso, da heterogeneidade, e cuja noção revela-se na “repetição vertical, materializada no nível do interdiscurso, através da retomada de um não-sabido, de um não-reconhecido que se desloca no enunciado” (HANSEN, 2009, p.90).

Assim, interessa-nos mais as interlocuções que se estabelecem nos dizeres do que propriamente a limitação da estrutura frasal, já que “todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo que tiram seus sentidos” (ORLANDI, 1993, p.33). Segundo Hansen (2009), os

movimentos e descolamentos são caracterizadores dos discursos heterogêneos, de modo a encará-los como espaços abertos, vinculados à alteridade e à exterioridade.

O autor (2009, p.100) cita Indursky (1997), a fim de enfatizar que o discurso é essencialmente heterogêneo justamente por ser constituído de outros discursos, de posições-sujeito diferenciadas, de formação discursiva passível de deslizamentos de sentido. Assim, “falar de heterogeneidade, na perspectiva discursiva, significa reconhecer o dialogismo de todo e qualquer discurso, questionando a unicidade de todo o dizer” (HANSEN, 2009, p.100); significa para nós, no movimento do revisitar histórico, dialogar com a exterioridade dos lugares múltiplos, onde se enunciam os dizeres constitutivos do discurso e do sujeito – significa esmiuçar a compactação inerente à definição do termo na estrutura do dicionário, de modo a estabelecer conexões analíticas entre discursos antecessores, contemporâneos e futuros. Por essa razão, optamos por direcionar nosso olhar analítico aos dizeres da Endeavor (organização direcionada e alinhada à cultura empreendedora) em conjunção às tratativas de autores referenciais dos estudos sobre a temática do empreendedorismo.

3.1 ENTRE PARÁFRASES E METÁFORAS: O INTERDICURSO NA CONSTITUIÇÃO DO TERMO EMPREENDEDOR(ISMO)

Com o início deste subcapítulo ingressamos na abordagem que visa construir um panorama histórico sobre o empreendedor(ismo), a fim de observar a repetição de determinados dizeres ao longo do tempo, bem como possíveis deslizamentos de sentido decorrentes dos diferentes olhares sobre o termo. Com isso, buscamos pelos saberes constitutivos do discurso empreendedor, os quais definem-se pelos já-ditos reiterados pelos dizeres em enunciação.

No século XVI, a figura do empreendedor encontrava-se muito associada aos empreendimentos militares. No século XVII, a conotação evoluiu para considerar uma pessoa cuja atividade implicava em tomar riscos elevados, em geral, associados a empreendimentos envolvendo um contrato de obra pública com o soberano. Ao elaborar uma pesquisa semântica e semiológica sobre a ocorrência do termo, Vérin (2011) observa que, a partir do século XVII, esse se encontra associado a quatro domínios: política, guerra, justiça e dinheiro. E concluiu que o traço característico desse ator, como esboçado nos séculos XVII e XVIII, era o de alguém que afetava a estabilidade. (VALE, 2014, p.876)

Coan (2011, p.64) adverte sobre a multiplicidade de sentidos do termo “empreendedorismo” cujos estudos, sob o olhar de diferentes áreas do conhecimento, poderiam agrupar-se em duas vertentes principais: aquela advinda de “autores clássicos da economia com a conotação de empreendedorismo articulado às ideias de empresas e negócios” e uma segunda, “formada por autores oriundos das áreas da administração, psicologia e sociologia, com conotações comportamentais e atitudinais”.

Boava (2006), em seu trabalho dissertativo “Estudo sobre a dimensão ontológica do empreendedorismo”, considerou a interdisciplinaridade, a multidisciplinaridade e a transdisciplinaridade entre os campos da administração, economia e psicologia como bases formativas dos estudos sobre empreendedorismo. Essa multiplicidade de vozes, oriundas de diferentes espaços e vertentes de conhecimento, reflete uma série de contradições – inerentes à instabilidade do próprio termo e atrelado à complexidade da subjetividade que lhe é imposta: o sujeito empreendedor em foco – que permeiam leituras e incursões sobre o tema, evidenciando os saberes discursivos em constante (re)formulação, como aponta Filion (1999) em seu artigo “Empreendedorismo: empreendedores e proprietários-gerentes de pequenos negócios”:

Na literatura sobre empreendedorismo há o nível notável de confusão a respeito da definição do termo empreendedor. Neste artigo prefere-se falar de **diferença** no lugar de **confusão** (grifos do autor). Pesquisadores tendem a perceber e definir empreendedores usando premissas de suas próprias disciplinas. Por esse ponto de vista, a confusão talvez não seja tão grande quanto querem fazer crer, porque semelhanças na percepção do que seja um empreendedor surgem em cada disciplina. Por exemplo, os economistas associam o empreendedor com inovação, enquanto os comportamentalistas se concentram nos aspectos criativo e intuitivo” (FILION, 1999, p.6)

Nesse sentido, inaugura-se o trabalho de identificação de saberes constitutivos da formação discursiva – nas palavras de Orlandi (2015, p.41), “a regionalização do interdiscurso”, ou o espaço onde se “determina o que pode e deve ser dito” – do empreendedorismo, como fundamentadora deste trabalho. Nosso gesto interpretativo inicia-se inspirado por um ponto fundamental na fala de Filion (1999): tomar a “diferença” como perspectiva em detrimento da “confusão”.

Veremos mais adiante (no tópico 3.2) como se dá a divergência entre a visão econômica e a visão behaviorista, basicamente instituída pela passagem do olhar focado no indivíduo empreendedor como uma personalidade para a identificação de características e comportamentos passíveis de replicação. Em face da importância da historicidade para a efetivação da concepção teórico-metodológica da Análise de Discurso de linha francesa,

reserva-se o espaço para observação do caminho formativo do termo “empreendedor”. Por historicidade, compreende-se a relação entre o dizer (formulação) e o dizível (“já-dito”, interdiscurso, memória), ou “aquilo que faz com que os sentidos sejam os mesmos e também que eles se transformem”. (ORLANDI, 2015, p.78).

Por conseguinte, iniciamos nossa abordagem a partir do panorama histórico do termo “empreendedor(ismo)” apresentado por Dornelas (2016, p.20). Primeiramente, aponta-se que a palavra “empreendedor” (*entrepreneur*) tem origem francesa e quer dizer “aquele que assume riscos e começa algo novo”. Seu primeiro exemplo de definição, segundo o autor, associa-se à Marco Polo e sua ideação de rotas para o oriente no século XIII. Nesse momento histórico, de acordo com Dornelas, é possível identificar nuances de caracterização do perfil empreendedor: “Marco Polo assinou um contrato com um homem que possuía dinheiro (hoje, mais conhecido como capitalista) para vender as mercadorias deste” e diferentemente da figura do capitalista que assumiria os riscos do acordo passivamente, “o aventureiro empreendedor assumia papel ativo, correndo todos os riscos físicos e emocionais” (DORNELAS, 2016, p.20).

Hisrich, Peters e Shepherd (2009, p.27) indicam que a tradução literal da palavra francesa significaria “aquele que está entre” ou “intermediário”. Importante pontuar a contradição que se estabelece bibliograficamente entre a conceituação de empreendedor e a figura do empresário, a qual se manifesta tanto por questões de tradução do termo para o português quanto pela conjuntura histórica (no capitalismo industrial, por exemplo). Em nota de rodapé, Salgado (2016) observa essa questão ao tratar das obras de Schumpeter:

Nos originais, em inglês, Schumpeter utiliza o termo “entrepreneur” em ambos os livros citados (“Teoria do desenvolvimento econômico” e “Capitalismo, socialismo e democracia”), sendo “empresário” a tradução escolhida para a versão em português. O mesmo ocorre com outros autores estudados, como, por exemplo, Michel Foucault e Werner Sombart. Leite e Melo (2008, p. 36) sinalizam que “o termo entrepreneur foi traduzido para o português como ‘empresário’, mas vem recebendo novos significados, como o de ‘empreendedor’, que ganhou o sentido de ‘empresário bem sucedido’ ou com qualidades especiais. É esse o sentido que damos no Brasil ao termo ‘empreendedor’”. Interessante atentar para a positivação a priori do termo, quando empreendedor é definido como um empresário bem sucedido. (SALGADO, 2016, p.27)

Ainda que se faça necessário ressaltar os riscos de traduções sobrepostas, como o afastamento etimológico – no caso, os autores traduzem o termo “*entrepreneur*” do francês para o inglês (na obra original), e dessa tradução uma nova é realizada para a edição da obra em português (aqui citada) – interessa-nos a ideia do “intermediário” ou “aquele que está entre” associada ao “exercício de entremeio” na AD. Caracterizado por Orlandi (2012, p.11),

o entremeio refere-se à “não pensar relações hierarquizadas, ou instrumentalizadas, ou aplicações; trata-se da transversalidade de disciplinas, pensadas como, segundo M. Pêcheux (1969), empréstimos que se usam como metáforas, o nosso contexto científico”.

Com base nessa compreensão, percebe-se a noção de empreendedor(ismo) fortemente conduzida pela ideia de um “*status* de entremeio”, em relações de transitoriedade e mediação representadas pela preposição “entre”. Ao contrário do que podemos imaginar, o “entre” não se caracteriza pela oposição, mas como um lugar que abarca ambos os lados, assim como nos demonstra a noção de entremeio da AD, retomada do capítulo anterior: configura-se “no espaço indistinto das relações entre disciplinas, relações estas que não são quaisquer umas, mas que têm sua especificidade” (1996, p.23). O empreendedor(ismo) define-se justamente pela transversalidade mencionada por Orlandi (2012), de modo a não se estagnar em determinado significado; está entre o conservador/tradicional e o aventureiro/disruptivo, entre o assalariado (mão de obra) e o capitalista (detentor), entre a incerteza (da decisão) e a certeza (capital investido – montante), entre a inovação e a tradição, entre a escola e a empresa (aprender/aplicar), entre o social e o negócio.

A instabilidade – definida por Orlandi (1999, p.8) como “movimento dos sentidos, errância dos sujeitos, lugares provisórios de conjunção, de unidade e de diversidade, de indistinção, de incerteza, de trajetos, de ancoragem e de vestígios” – torna-se então constitutiva do termo ao longo de sua construção histórica. É no jogo entre estabilidade e instabilidade que o sujeito e o discurso podem transitar na formação discursiva (FD), considerando-se a heterogeneidade característica das FDs, de “suas fronteiras em permanente processo de estabilização e desestabilização”, como diz Mariani (1998, p. 26). Verifica-se na contextualização de cada época os movimentos dos sujeitos e dos sentidos – os quais, segundo Orlandi (1999, p.36), delineiam-se por processos parafrásticos (ligados à memória, onde o dizível se mantém no dizer) e por processos polissêmicos (atrelado ao descolamento, à ruptura com significações do dizer sedimentado), de maneira que:

Essas duas forças que trabalham continuamente o dizer, de tal modo que todo discurso se faz nessa tensão: entre o mesmo e o diferente. Se toda vez que falamos, ao tomar a palavra, produzimos uma mexida na rede de filiação dos sentidos, no entanto, falamos com palavras já ditas. E é nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já-dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam. (ORLANDI, 1999, p. 36)

É assim que, na Idade Média, nos deparamos com o deslocamento do termo – antes relacionado ao “aventureiro” – que passa a ser empregado para caracterizar indivíduos responsáveis pelo gerenciamento de grandes projetos utilizando-se de recursos disponibilizados pelo governo sem assumir grandes riscos. Conforme apontam Hisrich e Peters (2004, p.28), “um típico empreendedor da Idade Média era o clérigo – a pessoa encarregada de obras arquitetônicas, como castelos e fortificações, prédios públicos e abadias”. Vemos o olhar sobre o empreendedor mover-se da concepção representada na figura de Marco Polo (o empreendedor como aventureiro), para uma direção divergente: o empreendedor como “administrador” de recursos (voltado ao gerenciamento).

Trava-se o início do conflito/contradição entre inovador e o tradicional: a figura de Marco Polo, alinhada ao aventureiro/desbravador que busca novos rumos e alternativas, em contraposição ao clérigo, como figura associada à classe eclesiástica, atrelado a noções sociais rígidas e “fechadas” de conduta. Essa nova produção de sentido aproxima a imagem do empreendedor de conceitos referentes à abordagem clássica/processual da administração (século XX) que, segundo Dornelas (2016, p.21), “propõe que o trabalho do administrador ou a arte de administrar concentre-se nos atos de planejar, organizar, dirigir e controlar”.

A associação entre empreendedorismo e o risco assumido concretiza-se apenas no século XVII, onde “o empreendedor estabelecia um acordo contratual com o governo para realizar algum serviço ou fornecer produtos. Como geralmente os preços eram pré-fixados, qualquer lucro ou prejuízo era exclusivo do empreendedor” (DORNELAS, 2016, p.20). A ênfase que o autor atribui à assunção do risco – inclusive como a característica mais conhecida daquele(a) que empreende – fundamenta-se ao observarmos sua presença em relato factual anterior: Marco Polo, ainda na Idade Média, teria se aventurado em possibilidades antes pouco ou não exploradas, assumindo um papel ativo ao se colocar como mediador de mercadorias de terceiros (o detentor do capital) perante um cenário de incertezas, em que o “investidor” não arcava com o possível insucesso da investida econômica.

Temos assim, a noção de “assumir riscos” como um saber constitutivo do empreendedorismo, o qual segue presente nas (re)definições do termo nas próximas conjunturas históricas. Nesse sentido, o risco como um saber torna-se particularmente interessante a nosso processo analítico, visto o que nos diz Orlandi (1999, p.53): “se o sentido e o sujeito poderiam ser os mesmos, no entanto, escorregam, derivam para outros sentidos, para outras posições. A deriva, o deslize é o efeito metafórico, a transferência, a palavra que fala com outras”. Ao assumir diferentes representações, a ideia do risco assumido sofreria deslizamentos de sentido (efeito metafórico) ao ser materializada, por exemplo, na concepção

do empreendedor como aventureiro – a aventura prevê o enfrentamento de desafios (o risco como pressuposto), porém carrega outros efeitos de sentido em articulação, como: atos heroicos, libertação, conquista, etc. Como exemplo da figura empreendedora-aventureira, Hisrich, Peters e Shepherd (2009) citam o francês John Law, ao qual foi concedida a permissão de instituir um banco real; segundo o autor, o banco teria evoluído para uma franquia levada ao Novo Mundo como empresa comercial, a *Mississippi Company*. Em um cenário de monopólio do banco no comércio francês, Law teria levado a empresa ao colapso na tentativa de “elevar o valor das ações da empresa mais do que o valor de seu patrimônio”.

Tal fato seria compreendido anos mais tarde por Richard Cantillon – economista e escritor do século XVIII – considerado o desenvolvedor de uma das primeiras teorias sobre o termo “empreendedor” e, por alguns, seu criador; “ele viu o empreendedor como alguém que corria riscos, observando que os comerciantes, fazendeiros, artesãos e outros proprietários individuais ‘compram a um preço certo e vendem a um preço incerto, portanto operam com o risco’¹⁰” (HISRIC; PETERS, 2004, p.28). Salgado (2016) assinala que, em “Ensaio sobre a Natureza do Comércio em geral”¹¹, Cantillon não apenas evidencia a figura do “empreendedor” como o diferenciaria dos indivíduos assalariados na organização social e estatal da época – essencialmente baseada em um contexto agrícola, artesanal e mercantil. Para Zen e Fracasso (2008), na visão do economista, o empreendedor associava-se ao princípio de racionalidade, sendo sua atuação marcada pela conjuntura de uma sociedade mercantil que, regulada pela livre concorrência, demandava a capacidade de avaliar probabilidades para a tomada de decisões deliberadas.

[O]s empreendedores vivem, por assim dizer, de renda incerta, e todos os outros contam com renda durante o tempo em que trabalham, embora as suas funções e categorias sejam muito desiguais. O general que tem uma remuneração, o cortesão que conta com uma pensão e o criado que tem um salário, todos eles estão incluídos no último grupo. Todos os outros são empreendedores, seja se estabelecendo com um capital para desenvolver seu próprio negócio, ou sendo empreendedores de seu próprio trabalho, sem qualquer tipo de fundo, podem ser considerados como vivendo de modo incerto; os mendigos e mesmo os ladrões são “empreendedores” desta natureza.¹² (CANTILLON, 1950, p. 43 apud SALGADO, 2016, p.23)

¹⁰ Entre aspas no texto original, cita a obra de Robert F. Herbert e Albert H. Link – *The entrepreneur-mainstream views and radicals critiques* (1982, p.17) – como nota de rodapé.

¹¹ Obra originalmente publicada em francês – *Essai sur la Nature du Commerce en Général* – no ano de 1775.

¹² Livre tradução de Julia Salgado (2016, p.23), sobre a qual a autora aponta que “apesar da tradução espanhola ter adotado o termo ‘empresário’, aqui utilizo o termo ‘empreendedor’ já que no texto original, em francês, o vocábulo utilizado é *entrepreneur*”.

Também no século XVIII, de acordo com Hisrich e Peters (2004), aquele que demandava por capital (empreendedor) passa a distinguir-se do detentor de capital (atualmente conhecido como investidor de risco¹³), sendo uma das causas desse episódio o processo de industrialização, onde os grandes proprietários da indústria passam a investir capital, mas não se arriscar – voltando-se a processos de padronização e repetição, inerentes à evolução do ambiente fabril da época até chegar ao ápice da modelagem: o Fordismo. Os autores citam como exemplo os inventores Thomas Edison – com seus experimentos no campo da eletricidade e da química – e Eli Whitney – com o descaroçador de algodão – que, incapazes de financiar seus inventos, recorrem ao levantamento de recursos a partir de fontes próximas ou ao financiamento da coroa Britânica, respectivamente. Caracterizam-se, assim, como usuários de capital, portanto, empreendedores.

Notamos aqui a presença do individualismo corporificada nos exemplos e alusões indicados para definir “quem é” ou “o que faz” o empreendedor. A menção a determinadas personalidades históricas – como Marco Polo, John Law, Thomas Edison e Eli Whitney – nos remetem a caracterização de perfis que enaltecem a atividade, o trabalho e o esforço concentrados em uma figura solitária. Tem-se a unicidade do sujeito como pano de fundo para os atos de arriscar-se, aventurar-se e gerenciar recursos, delineada na figura do proprietário individual – visto como detentor de conhecimentos e experiências que o alocam em posição superior na hierarquia empresarial/organizacional, além de responsável pela tomada de decisão.

A percepção da individualidade nos remete ainda à analogia com o perfil heroico, expressa no enaltecimento do “sujeito ideal” que adere ao imaginário do empreendedor(ismo); como aponta Casaqui (2018, p.58), o empreendedor-herói seria capaz de enfrentar desafios e intempéries conjunturais: “o perfil heroico, apolítico, acima do bem e do mal que é associado ao empreendedor se mantém forte, potente, em tempos de crise e transformação do capitalismo”. Importante notar a relação contraditória que se estabelece entre o idealizado perfil do herói e a desvalorizada figura do mendigo ou do ladrão (trazidas à tona por Cantillon); observa-se o enfrentamento do desafio, a intempérie e a incerteza adentrando a natureza empreendedora, bem como a sobrevivência e os modos de viver a partir de outras perspectivas – no caso, mendigo e ladrão encontram alternativas para lidar com as asperezas da realidade que a eles se impõe.

¹³ Hisrich e Peters (2004, p.28) o definem como “um administrador profissional de dinheiro que faz investimentos de risco a partir de um montante de capital próprio para obter uma taxa de retorno sobre os investimentos”.

Vemos ainda os lugares sociais (situação empírica) dos sujeitos do discurso refletirem-se em seus lugares discursivos (posições), de modo a significarem “em relação ao contexto sócio-histórico e à memória” (ORLANDI, 2015, p.38). Desse modo, apesar da convergência discursiva entre as três figuras citadas (cuja aproximação se dá pelas ideias de desafio, incerteza e sobrevivência), os lugares do mendigo e do ladrão subscrevem-se no imaginário da marginalidade, enquanto que o herói vincula-se aos mitos e jornadas épicas. Gera-se efeitos diferentes no interlocutor, os quais determinam a repetição de determinados dizeres ou não; a ideia da mendiguidade ou do roubo não cabem na formação discursiva do empreendedor enaltecido como inspiração.

Casaqui menciona ainda a tese doutoral de Salgado (2016), na qual visualizamos marcas da formação imaginária acerca do empreendedor-herói. Como explica Orlandi (1999, p.40) a relação de sentidos (um dizer relaciona-se com outros dizeres), o mecanismo de antecipação (colocar-se no lugar do interlocutor) e a relação de forças (o lugar de onde fala o sujeito do discurso), são constitutivos da formação imaginária. Assim, produz imagens dos sujeitos físicos (socialmente inscritos) resultantes de projeções que “permitem passar das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para as posições dos sujeitos no discurso”; considera-se ainda que “o que significa no discurso são essas posições. E elas significam em relação ao contexto sócio-histórico e à memória (o saber discursivo, o já-dito)”. Nesse sentido, com base na pesquisa de Salgado (2016), identifica-se nuances da composição memorial que edificam o empreendedor como herói a partir de narrativas subjetivas (vivências) e oriundas do mundo do trabalho – registradas midiaticamente pelo jornal Folha de São Paulo:

Em sua pesquisa de doutorado, Júlia Salgado (2016) identifica, nas representações e discursos veiculados no jornal Folha de São Paulo, o processo histórico que alça o espírito empreendedor ao patamar de designação de sujeito ideal, tanto para o mundo do trabalho como para a vida como um todo, inclusive em seu momento de morte, nos obituários que narrativizam sua trajetória e buscam apontar seu legado para a sociedade e para as futuras gerações. (CASAQUI, 2018, p.58)

Derivam dessa percepção noções relacionadas a características que compõem o perfil empreendedor, como por exemplo: a autogestão (onde a responsabilidade de crescimento, evolução e aprimoramento são colocadas a encargo do indivíduo, estabelecendo a mentalidade do “eu por mim mesmo”) e a inovação (a criatividade associada ao insight, onde a grande ideia, a “sacada”, surge na mente criativa de determinado indivíduo). A visão estratégica, criatividade e inovação, são citadas por Salgado (2016) como características que

acompanham o perfil empreendedor até o nosso contexto atual, delineando-se como saberes que convergem para a tratativa com cenários de incerteza.

Ao observarmos os enunciados que a Endeavor aciona para definir objetivamente o empreendedorismo, de acordo com o dicionário – *“É a disposição para identificar problemas e oportunidades e investir recursos e competências na criação de um negócio, projeto ou movimento que seja capaz de alavancar mudanças e gerar um impacto positivo”* – identificamos o que Indursky (2013, p.36) define como “presença ausente”, a interdiscursividade “presente mas invisível”, cujo reconhecimento depende “das condições de produção de leitura de cada sujeito-leitor”.

Nesse sentido, verificamos a presença-ausente dos saberes mobilizados pela Endeavor da seguinte maneira: a “disposição para identificar problemas e oportunidades” nos remete a visão estratégica e à criatividade, associadas a ver o que os outros não veem, a identificar nos desafios que o meio (social, econômico, político e tecnológico) apresenta possibilidades de abordagem; o ato de “investir recursos e competências na criação de um negócio, projeto ou movimento” conecta-se ao risco assumido, considerando-se que o investimento associado à criação de algo novo (um negócio, projeto ou movimento exige a capacidade de lidar com o risco iminente, com a possibilidade de erro); ser “capaz de alavancar mudanças e gerar impacto positivo” materializa a inovação como saber constitutivo do empreendedorismo, cuja associação ao impacto revela a transformação como constitutiva da atividade do empreendedor.

Quando ingressarmos no período que remonta os séculos XIX e XX, nos deparamos com uma profusão de autores que tratam do empreendedor(ismo), nas diferentes áreas em convergência (Administração, Economia, Psicologia e Sociologia), em proporções significativas. Assim, as abordagens de Salgado (2016), Coan (2011), Zen e Fracasso (2008) e López-Ruiz (2004) colaboram ainda mais enfaticamente, de modo a tornar menos exaustiva a tarefa de selecionar as principais referências dos momentos que se deseja retratar: Revolução Industrial, Fordismo e Tecnologia da Informação.

Ao percebermos nas conceituações de autores de dadas épocas os “já-ditos” em outro lugar, em outra voz, entramos em contato com o interdiscurso ou “o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retoma sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra” (ORLANDI, 1999, p.31). Assim, os dizeres materializados nas tratativas de autoridades no assunto (autores da área) configuram efeitos de sentido que, segundo Orlandi (1999, p.30), “são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo

como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de aprender"; são como "pistas" que guiam a análise à compreensão de sentidos produzidos, de modo a estabelecer a relação entre o dizer e sua "exterioridade", ou seja, suas condições de produção.

No presente tópico, nossa abordagem estará focada nos dois primeiros períodos apontados na figura 2 ("Eras do pensamento empreendedor", apresentada na página 29), a saber: Revolução Industrial e Fordismo. Na sequência, analisaremos a transição que se constitui – a partir da segunda metade do século XX – da perspectiva econômica para a perspectiva das ciências sociais sobre o empreendedorismo, de modo a nos aproximarmos dos dizeres que se constituem a nossa realidade. Sendo assim, passamos a identificar, com as lentes da memória e do interdiscurso, as pistas das quais nos fala Orlandi (1999), configurando-se a base da compreensão sobre a tratativa da dinâmica empreendedora e suas concepções. Os saberes, formulados pelos já-ditos em repetição (paráfrase), estão historicamente relatados, esperando para serem desvelados pelo gesto interpretativo.

3.1.1 *Mas, afinal, quem é o empreendedor?:* delineamentos de um modo de ser

Até aqui, nossa abordagem – baseada no esquema apresentado na "Imagem 1 – Eras do pensamento empreendedor", – buscou dar conta do período considerado introdutório (do século XVII ao século XIX) na formação do termo "empreendedorismo". Passamos agora a dialogar com os dizeres e saberes que se instauram a partir do marco da Revolução Industrial, onde a definição de "quem seria o empreendedor" se estabelece de modo mais enfático (passa a ser diferenciado do investidor e, essencialmente associado ao risco). No fordismo veremos a inovação emergir como característica fundamental do perfil empreendedor, graças à concepção de "destruidor criativo", apresentada por Schumpeter (1932); a partir da segunda metade do século XX, nos reportaremos ao tópico subsequente, a fim de aprofundarmos a noção de empreendedorismo, então, fortemente atrelada às características psicossociais consideradas formativas. Também o diálogo com as áreas de Administração e Psicologia começam a se fortalecer.

Iniciamos a tratativa da Era Econômica (1970 – 1940) com o aporte de Zen e Fracasso (2008) na fase que denominam "paradigma industrial", citando-se Adam Smith (1976) como um dos grandes nomes dos estudos acerca do empreendedorismo. Segundo as autoras (2009, p.139), Smith concebe três tipologias para a figura do empresário, nomeando-os como: a) o *adventurer* (aventureiro ou especulador), aquele que investe seu capital em empreendimentos de alto risco; b) o *projector*, que segundo as autoras "guardava uma clara ambiguidade,

podendo significar aquele que faz maquinações para trapacear ou roubar, assim como aquele que realiza planos ou executa uma ‘invenção honesta’”; c) o *undertaker* que, apesar de dedicar-se a realização de projetos, diferencia-se do *projector* por agir com base na prudência e moderação.

Nas definições de Smith (1976), vemos os primeiros passos da identificação de perfis empreendedores – com os quais dialogaremos mais profundamente no próximo tópico (3.2 Definições e perfil do empreendedor: bases da “cultura inspiracional”) –, que visam a caracterização do sujeito a partir de suas ações fundamentais colocadas em vias práticas. Por hora, vale ressaltar, uma vez mais, a contradição como constitutiva do discurso empreendedor, cuja materialidade revela-se em duas situações ao menos: a) na concepção de um mesmo perfil (*projector*), ao se considerar a aceção da trapaça ao mesmo tempo que da “invenção honesta”; b) na diferenciação acentuada entre aquele que se aventura em investimentos de alto risco (*adventurer*) e aquele que se concentra na realização de projetos, tendo em vista a moderação e a prudência (como vemos no perfil *undertaker*).

Temos ainda a idealização de um perfil em específico por parte de Adam Smith que, segundo Zen e Fracasso (2008), “tem uma simpatia maior ao *undertaker*, o que pode estar relacionado à sua formação filosófica, que o impede de aprovar as ações dos que especulam com ideias e projetos arriscados”. Considerando-se o fato de citar-se Smith como um grande economista, referência no campo da Economia e da Administração, compreendemos sua simpatia pelo perfil *undertaker*. Na visão econômica, portanto, vemos o ideal de empresário remeter-se àquele que consegue colocar em vias práticas um projeto de negócio associado à seguridade do empreendimento e dos envolvidos.

Também na valorização da “invenção honesta”, em contrapartida à possível conduta desonesta (pela trapaça ou pelo roubo) configurada no *projector*, retomamos a negação ao que foge dos padrões morais da sociedade para se definir o empreendedor. Não há espaço para tais configurações na idealização do empreendedorismo, de modo a encobrir possíveis relações a figuras consideradas marginalizadas (como a menção ao mendigo e ao ladrão, trazidas à tona por Cantillon, para exemplificar o enfrentamento a cenários de incerteza). Concretizam-se apagamentos de determinadas comparações ou ideias utilizadas para definir o empreendedor no início de sua conceituação.

De um modo geral, citam Zen e Fracasso (2008, p.139), “Smith é hostil tanto em relação ao *adventurer* quanto ao *projector*, condenando-os por levarem à falência as pessoas que se engajam em seus projetos insensatos ou por desperdiçarem fundos destinados à manutenção dos trabalhadores”. Tal concepção é uma das questões que as futuras definições

de empreendedorismo ambicionarão resolver, como meio de demonstrar que o empreendedor é aquele que se arrisca (no momento de conceber a ideia de seu projeto inovador), mas busca a estabilidade do funcionamento de seu empreendimento. O jogo entre instabilidade e estabilidade torna-se mais evidente, lançando à discussão possíveis questionamentos: o empreendedor (em situação de instabilidade) passará a ser o “mero” gerente/administrador de um negócio estável? O empreendedor tem como objetivo a estabilidade, ainda que uma de suas características mais contempladas seja o pensamento inovador/olhar criativo?

Partindo das contribuições de Smith, é possível identificar sinalizações de como o empreendedor estará constantemente definindo-se no entremeio. Ao nos depararmos com a capacidade de projetar sendo tão valorizada quanto a capacidade da assunção do risco (já tida como um saber dominante) – tendo em vista que para empreender (com sucesso) é preciso saber gerenciar o próprio negócio –, percebemos uma nova contradição se instaurando: de um lado o plano/projeto como um meio de evitar o risco (associado à atividade de gerenciamento) e de outro a assunção do risco como constitutiva. Nessa contradição, o entendimento acerca de “quem é o empreendedor” buscará constantemente a apropriação desses saberes, por vezes contraditórios, de modo a “encaixar” determinada competência a certas definições, conceituações e acepções (por exemplo, a projeção – como um modo de evitar o risco – associada à lógica da gestão e a assunção do risco atrelada à ideia de inovação). Assim, independentemente da posição em que se inscreve no discurso, o sujeito do empreendedorismo será interpelado pelo contraditório.

A antipatia de Smith para com perfis mais “visionários” e “aventureiros”, cede espaço ao olhar mais moderado de Jean Baptiste Say. Em continuidade ao nosso revistar histórico, nos reportamos ao início do século XIX, onde Say, em seu *Traité d'économie politique* (Tratado de Economia Política), apresenta novas contribuições para o entendimento da figura do empreendedor, diferenciando-o do capitalista “puro” (detentor de capital). Salgado (2016, p.24) considera que a perspectiva de Say, ao caracterizar empreendedores como “visionários que se destacam pela capacidade de criação de valor e utilidade no mercado”, seria o ponto de partida para o processo de valorização de atributos – como visão (estratégica), criatividade e inovação – que definem a imagem e concepção acerca do empreendedor nos séculos subsequentes. O primeiro espírito do capitalismo, retratado por Boltanski e Chiapello (2009), define-se nesse período:

A primeira descrição, empreendida em fins do século XIX – tanto na ficção quanto nas ciências sociais propriamente ditas –, centra-se na pessoa do burguês empreendedor e na descrição dos valores burgueses. A figura do empreendedor, do capitão da indústria, do conquistador (Sombart, 1928, p.55) concentra os elementos heroicos da situação, com a tônica no jogo da especulação, no risco, na inovação. Em escala maior, em termos de categorias mais numerosas, a aventura capitalista encarna-se na libertação, sobretudo espacial ou geográfica, possibilitada pelo desenvolvimento dos meios de comunicação e do trabalho assalariado, o que permite que os jovens se emancipem das comunidades locais, da ligação à terra e do arraigamento familiar, que fujam da cidadezinha, do gueto e das formas tradicionais de dependência pessoal. (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p.49)

O contexto da Revolução Industrial delineia novas percepções sobre o empreendedor que passa “a ser compreendido na figura do ‘macro empreendedor individual’, ou seja, aquele que obtém meios de produção, emprega mão de obra assalariada e se preocupa com a inserção dos seus produtos (ou serviços) no mercado, ainda que não atue como distribuidor” (SALGADO, 2016, p.25). A imagem que hibridiza efeitos de sentido atrelados ao “capitão da indústria” e ao “conquistador” – como sugerem Boltanski e Chiapello (2009, p.49) –, velada pelos valores burgueses, atribui ao empreendedor a “função” contraditória que abarca tanto o espírito desbravador quanto o espírito da segurança.

A liberdade promovida pela emancipação geográfica (o trânsito entre fronteiras se intensifica) e comunicacional (materialização e evolução dos meios de comunicação) mescla-se a valores da moral burguesa – ligados a elementos de segurança que associavam às disposições econômicas do perfil burguês a “avareza ou parcimônia, espírito poupador, tendência a racionalizar a vida cotidiana em todos os seus aspectos, desenvolvimento de habilidades contábeis, de cálculo e previsão) posicionamentos domésticos tradicionais” (BOLTANSKI E CHIAPELLO, 2009, p.49) – importância a aspectos como: família, linhagem, patrimônio, relações patriarcais, etc.

A partir da primeira metade do século XX, o paradigma Fordista entra em cena com novas acepções, disseminadas dos Estados Unidos para o mundo. Com isso, entre os anos 1930 e 1960, nos deparamos com o desenvolvimento de uma “segunda caracterização do espírito do capitalismo”. Diferentemente da primeira – focada no “capitão da indústria” –, é descrita por Boltanski e Chiapello (2009, p.52) como uma vertente que, organizada em torno da figura do “dirigente assalariado” (executivo), conecta-se “a um capitalismo de empresas já bastante considerável para que seu elemento central seja a burocratização e a utilização de um quadro de supervisores cada vez mais qualificados por diploma universitário. Mas só algumas delas (a minoria) podem ser qualificados como multinacionais”. A grande empresa torna-se objeto de atenção, pautada em novas configurações estruturais (linha de produção) que se

projetam na organização social e profissional; a qualificação do assalariado, por exemplo, passa a hierarquizar e diferenciar o dirigente do insubordinado “comum”.

Dentre os pressupostos conjecturais desse período, Zen e Fracasso (2008, p.140) apontam: a) surgimento das grandes corporações; b) estruturação de linhas de montagem (e consequente padronização do trabalho); c) deslocamento do foco do proprietário/empresário para a estrutura organizacional/produktividade; d) desenvolvimento do olhar administrativo (Escola Clássica, diferenciada em Teoria da Administração Científica e Teoria da Gerência Administrativa). Base dos estudos da área de administração até hoje, a Escola Clássica e seus precursores (Frederick Taylor e Henry Fayol), segundo Zen e Fracasso (2008), estruturam caminhos para a compreensão racional da estrutura administrativa, cujo horizonte é traçado por aspectos como: divisão do trabalho, racionalização de métodos e sistemáticas laborais, padronização da produção (prescritos por Taylor), classificação das funções do administrador e proposição de princípios que conduzam a ação administrativa.

O trabalho industrial passa a ser “cientificamente organizado” através de teorias administrativas que vão dividir, especificar e hierarquizar a mão de obra, relegando aos assalariados o cumprimento de tarefas pré-determinadas. Surge, nesse momento, uma figura intermediária entre o empreendedor-proprietário e o operário, que é a do gerente ou administrador, a quem cabe a coordenação contínua dos processos internos da empresa a partir das normatividades administrativas. (SALGADO, 2016, p.27)

Nesse sentido, de acordo com López-Ruiz (2004), a visão de Joseph Schumpeter transcende a visão (própria dos economistas) que atribui ao empreendedor a mera função de “gerência” – vinculada aos princípios de segurança e racionalidade, herança da moral burguesa citada por Boltanski e Chiapello (2009) –, considerando-se que tal reducionismo não contemplaria o “ponto saliente e o único que distingue especificamente a atividade empreendedora de outras atividades”; no caso, a capacidade de inovação (“destruição criativa”), que é colocada como um estado passageiro: “alguém é empreendedor, quando realmente ‘empreende novas combinações’ e perde esta característica, logo que estabelece negócios, quando os estabiliza, deixando-os correr, como outras pessoas” (SCHUMPETER, 1961, p.104-105 apud LÓPEZ-RUIZ, 2004, p.116). Enfatiza-se a perspectiva econômica como basilar:

O impulso fundamental que põe e mantém em funcionamento a máquina capitalista procede dos novos bens de consumo, dos novos métodos de produção ou transporte, dos novos mercados e das novas formas de organização industrial criadas pela empresa capitalista. (...) Este processo de destruição criadora é básico para se entender o capitalismo. (SCHUMPETER, [1942] 1961, p. 105 - 106 apud SALGADO, 2016, p. 26)

Na compreensão schumpeteriana, os denominados empreendedores caracterizam-se como uma tipologia de conduta e de pessoa, sendo que tal “atitude só é acessível em proporção muito desigual e a relativamente poucas pessoas, de modo a constituir suas características marcantes. (...) A atitude em questão é... sui generis... sendo-lhe peculiar a “inovação” (Schumpeter, 1961 apud López-Ruiz, 2004, p.116). A “destruição criativa”, principal contribuição do autor, projeta outra produção de sentido para o termo “empreendedor”, colocando-o em posição elevada em relação ao administrador/gerente, a partir do principal ponto que o diferencia: ser inovador e promover mudanças.

De acordo com Costa (2010, p.26) o empreendedor passa a ser considerado o agente precursor de alterações sistêmicas, de modo a alterar o equilíbrio vigente ao identificar novas oportunidades; a autora cita uma passagem de Schumpeter (1911-1982, p.54) que reflete esse novo paradigma: “chamamos ‘empreendimento’ à realização de combinações novas; chamamos de ‘empresários’ aos indivíduos cuja função é realizá-las”. Temos novamente o deslizamento (polissemia) e a repetição (paráfrase) como estruturantes do deslocamento de sentidos.

Ao retomarmos a visão de Jean Baptiste Say, no século XIX, diferenciando o “capitalista puro” do empreendedor-visionário”, vemos o deslocamento para um “novo” contraponto: entre o empresário administrador e o empreendedor “destruidor criativo” – caracterizado por um indivíduo que almeja e tem a capacidade de “converter uma nova ideia ou invenção em uma inovação bem sucedida e sua principal tarefa é a ‘destruição criativa’, a qual se dá por intermédio da mudança, ou seja, com a introdução de novos produtos ou serviços em substituição aos que eram utilizados” (CHIAVENATO, 2012, p.6). O movimento comparativo se repete adentrando, porém, em novas significações, agora embasadas nas figuras representativas do momento. Para além da concepção “visionária”, o empreendedor torna-se ator de transformações e “rompimentos” com a realidade na qual se insere.

Schumpeter amplia o conceito dizendo que “o empreendedor é a pessoa que destrói a ordem econômica existente graças à introdução no mercado de novos produtos/serviços, pela criação de novas formas de gestão ou pela exploração de novos recursos, materiais e tecnologias”. Para ele, o empreendedor é a essência da inovação no mundo, que torna obsoletas as antigas maneiras de fazer negócios. Daí a chamada inovação disruptiva. (CHIAVENATO, 2012, p.10)

Na mesma linha, conforme descreve Costa (2010, p.25), Werner Sombart (filósofo e economista) considera o empreendedor como uma figura diferenciada, onde “somente alguns podem exercer a função de organizar o processo econômico: aqueles possuídos pela paixão de ganhar dinheiro, o afã do lucro, cujo principal motor é o impulso lucrativo e que tem na

ganância seu motivo determinante”. Define “o sujeito econômico capitalista” como o “empresário capitalista” (empreendedor), cuja “função consiste em unificar o capital e o trabalho, determinar a direção e o volume da produção e estabelecer a relação entre produção e consumo” (COSTA, 2010, p.24). Ainda nas palavras de Costa (2010), são apresentados os três tipos de empresários descritos por Sombart (1902 – 1946): 1) o “capitão da indústria”, inventor- empresário voltado à organização dos modos de exploração industrial e seu produto; 2) o “homem de negócios”, comerciante preocupado com a demanda do mercado; 3) o “empresário-financeiro”, essencialmente focado no capital.

Cabe chamar a atenção, ainda, para dois pontos com relação ao entendimento de Sombart de quem seria o empreendedor. Um primeiro ponto refere-se à ênfase que este autor atribuía à figura do empresário de sucesso e ao seu papel de exemplo para toda a sociedade. A partir das biografias de homens como Alfred Krupp, Werner Siemens, Robert Bosch, Emil Rathenau, Felix Deutsch e Henry Ford, uma imagem idealizada sobre o empreendedor começa a ser construída. Um segundo ponto diz respeito à sua identificação de um processo de dissociação entre o empresário e o possuidor de capital. Este processo ocorre, concomitantemente, a dois outros: (a) evolução da empresa privada em direção às sociedades anônimas; e (b) transformação do proprietário- empresário em empregado-dirigente. (COSTA, 2010, p.25)

Apesar de Schumpeter e Sombart visualizarem o empreendedor como um “sujeito socialmente forjado – e não determinado apenas em termos econômicos”, como aponta Salgado (2016, p.26), o colocam em posição diferenciada dos demais sujeitos sociais, como um exemplo a ser seguido. Esse entendimento nos inquieta ao visualizarmos, atualmente e frequentemente, o enunciado “todos podem empreender” – materializado nos discursos de diferentes organizações que trabalham com o fomento do empreendedorismo –, presente na tônica do empreendedorismo como característica passageira associada à “criação” de algo novo (seja um produto ou um serviço). Também se destaca a ideia de que as capacidades e características empreendedoras não são inatas, mas passíveis de aprendizado em processos de formação de sujeitos empreendedores; ou ainda no ato de abrir um negócio próprio e a consequente relação com a instabilidade, inovação (em produtos e/ou serviços) e o risco iminente.

Nossa passagem para o próximo tópico desenvolve-se em um movimento de transição, de maneira que carregamos conosco já três grandes núcleos identificados como os saberes dominantes no discurso do empreendedorismo: 1) o risco como inerente ao ser e agir empreendedor, cuja menção permeia as definições de Cantillon (século XVIII) a Schumpeter (século XIX); 2) o gerenciamento como uma noção necessária ao empreendimento, ao mesmo tempo que serve como base para a caracterização do empreendedor, considerada sua

diferenciação em relação à figura do gerente; 3) a inovação como cerne da atividade e do pensamento empreendedor, a partir da caracterização do “destruidor criativo” de Schumpeter. Com isso, demarcamos possíveis efeitos de sentido que aderem às bases necessárias à compreensão da formação discursiva do empreendedorismo.

No próximo subtópico trataremos da noção de “empreendedor(ismo)” a partir das contribuições da Era das Ciências Sociais (1940 – 1970) e da Era dos Estudos de Gestão (a partir de 1970), como é possível visualizar na esquematização da Figura 1 – Eras do pensamento empreendedor (localizada no início deste capítulo). Pelo viés do behaviorismo, observaremos como os saberes constitutivos – identificados em nossas incursões anteriores – tornam-se parte do processo empreendedor e das características que o definem como figura inspiracional.

3.2 DAS (IN)DEFINIÇÕES DO PERFIL EMPREENDEDOR: A CARACTERIZAÇÃO DO SUJEITO INSPIRACIONAL

Iniciamos o presente tópico orientados pelo movimento de sequencialidade, onde o revisitar histórico continua a nortear nossa abordagem em torno do empreendedor(ismo), substanciando cada vez mais o desvendar da construção do “espírito empreendedor”. Até o momento, vemos nos dizeres históricos sobre o termo a metamorfose da tratativa sobre o sujeito que empreende, por intermédio do olhar sobre a prática de indivíduos considerados “atores” do que se definia como papel empreendedor em determinada época – em vias genéricas (aquele “se aventura” a empreender de alguma forma) ou em vias específicas, citando-se Marco Polo e Thomas Edson, como figuras representativas ou inspiracionais.

Neste ponto, já é possível identificar a paráfrase dos dizeres, ou seja, a reiteração de determinados saberes – a assunção do risco, o gerenciamento e a inovação – como componentes da estrutura que busca explicar o fenômeno e o sujeito do empreendedorismo. Com base nesse desvelar, propõe-se, a partir de agora, a verificação da relação que se estabelece entre os saberes discursivos e a definição de características formativas do perfil empreendedor, as quais direcionam os caminhos para a disseminação do fenômeno. Se até o ápice da era fordista (primeira metade do século XX) visualizamos a compreensão do empreendedor(ismo) sob a ênfase da lógica econômica – com autores como Adam Smith, Jean Baptiste Say e Schumpeter–, ainda nesse período emerge a transitoriedade do termo para outras áreas do conhecimento: as Ciências Sociais e as Ciências Humanas, destacando-se a atuação dos campos da Administração e da Psicologia. Do mesmo modo, o contato entre

esses dois domínios do saber promove novas investidas sobre o entendimento do fenômeno. Segundo Zen e Fracasso (2008), com a passagem da Escola Clássica da Administração para a Escola das Relações Humanas, e seu contato com as abordagens do behaviorismo, as relações entre indivíduos nos processos de trabalho torna-se foco de preocupação; cita-se ainda a contribuição da Teoria de Sistemas de modo a perceber as organizações como sistemas compostos por um conjunto de partes (subsistemas) em arranjo, cuja estrutura define-se pelo relacionamento interpessoal entre indivíduos com papéis específicos.

Metaforicamente, é possível dizer que o olhar econômico passa a sofrer um processo de miopia com relação à concepção de empreendedorismo, cujas lentes das ciências sociais insurgem como possível correção. Mesmo economistas como Werner Sombart – que define o empreendedor como “sujeito econômico capitalista”, organizador do processo econômico – e também Joseph Schumpeter – cuja principal contribuição liga o empreendedor à inovação pelo conceito de “destruição criativa” – já apontavam para a necessidade de “avanços” na compreensão do fenômeno do empreendedorismo, tendo em conta o interesse em compreendê-lo a partir do viés social. A partir da década de 1930, graças ao desenvolvimento das ciências sociais e ao cenário da grande depressão econômica de 1929, “profundas modificações ocorridas no panorama social, econômico, político, tecnológico trouxeram novas variáveis para o estudo da Administração” (CHIAVENATO, 2014b, p.145). Verifica-se uma série de mudanças paradigmáticas no que concerne aos estudos referentes a processos administrativos e, conseqüentemente, ao processo empreendedor.

De acordo com Chiavenato (2014a, p.104), a Teoria das Relações Humanas “nasceu da necessidade de corrigir a tendência à desumanização do trabalho com a aplicação de métodos científicos e precisos”, em contramão à filosofia da Teoria Clássica, cujas preocupações do administrador centravam-se na tecnologia e no método laboral. Assim, o conceito de *homo economicus* (voltado ao estímulo salarial) passa a dar espaço ao “homem social”, para o qual a motivação econômica é secundária, colocando em primeiro plano “a necessidade de reconhecimento, aprovação social e participação nas atividades dos grupos sociais nos quais convivem” (CHIAVENATO, 2014a, p.109).

A TGA [Teorias Gerais da Administração] começou com ênfase nas tarefas (atividades executadas pelos operários em uma fábrica), por meio da Administração Científica, de Taylor. A seguir, a preocupação básica passou para a ênfase na estrutura, com a Teoria Clássica, de Fayol, e com a Teoria da Burocracia, de Weber, seguindo-se mais tarde a Teoria Estruturalista. A reação humanista surgiu com a ênfase nas pessoas, por meio da Teoria das Relações Humanas, mais tarde desenvolvida pela Teoria Comportamental e pela Teoria do Desenvolvimento Organizacional. (CHIAVENATO, 2014a, p.14-15).

É nesse contexto de deslocamento de influências das Teorias Gerais da Administração (TGA) – da Teoria Científica (ênfase na organização formal e sua estrutura) para a Escola das Relações Humanas (ênfase na organização informal e as relações de trabalho) – que Zen e Fracasso (2008, p.141) apontam para o marco inaugural da preocupação psicossocial nos estudos da Administração. Também o interesse do campo das ciências sociais pelo termo constituiu “um período marcado pela entrada dos estudiosos das áreas de psicologia e ciências sociais, que direcionaram seus interesses no empreendedor como um indivíduo e começaram a investigar suas obras e traços de personalidade” (VERGA; SOARES, 2014, p.7).

Inserem-se nesse novo enredo, as contribuições da perspectiva comportamentalista que, até o início dos anos 1980, dedicou-se a investigar “as relações das pessoas no processo de trabalho nas organizações, reconhecendo a propriedade de adaptação do ser humano e enfatizando a maneira satisfatória de realização do trabalho, e não a melhor maneira de realizar o trabalho” (ZEN E FRACASSO, 2008, p.141). Também denominada behaviorismo, tal abordagem passa a tomar o comportamento humano como “um objeto observável, mensurável, cujos experimentos poderiam ser reproduzidos em diferentes condições e sujeitos” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001, p.57).

Em vias de alcançar o status de ciência para o campo da Psicologia – afastando-se da tradição essencialmente filosófica – os estudos behavioristas dedicavam-se à identificação de padrões de comportamento, com base em uma perspectiva funcionalista, isto é, “o comportamento deveria ser estudado como função de certas variáveis do meio. Certos estímulos levam o organismo a dar determinadas respostas”, considerando-se que “os organismos se ajustam aos seus ambientes por meio de equipamentos hereditários e pela formação de hábitos” (ibidem, 2001, p. 56-57). O ser humano começa a ser estudado a partir de sua interação com o ambiente, sendo tomado como produto e produtor dessas interações.

A noção de empreendedorismo não escapa à essa nova vertente investigativa, submetendo-se, de acordo com Fillion (1999, p.9), a diversas pesquisas e publicações voltadas ao descritivo de uma série de saberes – como: inovação, liderança, riscos moderados, independência, criatividade, energia, tenacidade, originalidade, otimismo, orientação para resultados, flexibilidade, dentre outros – apontados como características frequentemente atribuídas aos empreendedores. É também nessa direção que os estudos comportamentais buscam identificar aspectos relacionados às condicionantes ambientais que “estimulam” a emergência do empreendedor; insurgem daí uma série de indagações que aderem à produção bibliográfica sobre empreendedorismo, como: “todo indivíduo nasce empreendedor?”, “o

potencial empreendedor pode ser estimulado e desenvolvido no decorrer da vida profissional?”, “é possível se ensinar empreendedorismo?”.

Com base nesse cenário, a personificação do empreendedor seria construída a partir do meio em que se insere o indivíduo, bem como de um processo de “espelhamento” de características, identificadas em determinadas figuras que representariam o comportamento ideal, a conduta necessária, para efetivação do empreendedorismo. Ou ainda, o sujeito empreendedor estaria submetido ao padrão estímulo-resposta, sendo a ação empreendedora dependente de um gatilho que a acione. Apesar da adição de novos olhares à serviço da compreensão sobre o fenômeno do empreendedor(ismo), atenta-se para o fato de que a pesquisa comportamentalista

(...) produziu resultados bastante variados e muitas vezes contraditórios, ainda que obtidos por meio de metodologias impecáveis. Até agora não foi possível estabelecer um perfil psicológico absolutamente científico do empreendedor. Existem várias razões para isso, entre elas as diferenças nas amostragens. É provavelmente certo dizer que uma função cria o órgão e que determinada característica se desenvolve na prática. Por isso, uma amostragem de empreendedores que entram no mercado há dois anos não dará o mesmo perfil que outra de empreendedores que se lançaram 20 anos atrás. (FILION, 1999, p.10)

A ressalva de Filion aponta para a incompletude dos dizeres que buscam caracterizar o empreendedor(ismo), deixando aberto o espaço para novas concepções, para a polissemia. Orlandi (1999, p.52) nos explica que a incompletude, como condição da linguagem, “atesta a abertura do simbólico, pois a falta é também o lugar do possível”, tendo em vista que “nem sujeitos nem sentidos estão completos, já feitos, constituídos definitivamente”. Desse modo, nos deparamos com a (re)construção constante do termo, onde a inconstância da figura do empreendedor demanda a observação para além do prisma comportamental, mas também por vieses críticos que contemplem a profundidade do sujeito empreendedor.

Observar o modo como esse sujeito se comunica, suas narrativas e o funcionamento de seu discurso – como nos propomos com este trabalho – permite o adentrar caminhos alternativos para o olhar investigativo; com a análise de discurso passamos a interpretar o empreendedor não mais como indivíduo já feito em si mesmo (inato em suas características), mas como sujeito interpelado simbólica, história e ideologicamente.

Cabe aqui mobilizarmos a noção de sujeito da AD de modo a iniciar nossa aproximação acerca do mecanismo imaginário que se estabelece. De acordo com Ferreira (2010, p.19), o sujeito da AD pêncheutiana é concebido como assujeitado às “interfaces da análise do discurso”, como o “nó borromeano” representativo da interdependência entre as noções constitutivas da AD: a tríplice aliança “linguagem/ materialismo histórico/

inconsciente”. Assim, segundo a autora (2010, p.5), o lugar do sujeito é de entremeio, localizando-se no centro da interligação entre as três ordens que o interpelam e sobre as quais, simultaneamente, deixa os furos do “ser-em-falta”: “o furo da linguagem, representado pelo equívoco; o furo da ideologia, expresso pela contradição, e o furo do inconsciente, trabalhado na psicanálise”.

A “falta” é o que possibilita a heterogeneidade do discurso, é o espaço onde o sentido pode transbordar e deslizar. O atravessamento da psicanálise, “para o campo epistemológico da análise do discurso, significa deixar entrar com força outra concepção de sujeito, um sujeito clivado, assujeitado, submetido tanto ao seu próprio inconsciente, quanto às circunstâncias histórico-sociais que o moldam” (FERREIRA, 2010, p.22).

Nas figuras de autores como Dornelas, Drucker, Filion e Hisrich, Peters e Shepherd verifica-se a posição discursiva de “autoridades no assunto ou na área”. Para além de seus lugares sociais (sua situação empírica – quem são, o que fazem etc.), são identificados como locutores representantes do discurso empreendedor, constituem-se como imagens resultantes de projeções; exercem sua “função autor”, constituindo-se, segundo Orlandi (1999, p.13), em “história de formulações”, de modo que “é impossível ao autor evitar a repetição já que sem ela seu enunciado não faria sentido, não seria interpretável. Ele tem, pois, de se inscrever no repetível. No entanto, ele o faz de forma particular instaurando um lugar de interpretação no meio dos outros”. A noção de formação imaginária, segundo Orlandi (2015), representa esse jogo de relações de força – entre o lugar imaginado e o lugar empírico – a partir do qual se define os dizeres do sujeito.

Portanto, o lugar que o sujeito ocupa na sociedade é determinante do/no seu dizer. No entanto, ao se identificar com determinados saberes, o sujeito se inscreve em uma formação discursiva e passa a ocupar, não mais o lugar de sujeito empírico, mas sim o de sujeito do discurso. Então, para discutir a diferença entre lugar social (sujeito empírico) e lugar discursivo (sujeito do discurso), parto da exterioridade, resgatando a noção de formação social, na qual o sujeito empírico está inscrito. Partindo do conceito de formações imaginárias, cunhado por Pêcheux (1969), podemos dizer que as imagens que os interlocutores de um discurso atribuem a si e ao outro são determinadas por lugares empíricos/institucionais, construídos no interior de uma formação social. Assim, a imagem do jornalista, por exemplo, já está determinada pelo lugar empírico a ele atribuído por uma determinada formação social. (GRIGOLETTO, 2007, p.4)

Da mesma forma, voltando-se ao discurso articulado pela Endeavor temos seu lugar socialmente inscrito (organização física) e seu lugar discursivo (sujeito imaginado como referência na tratativa sobre empreendedorismo). A partir do mecanismo de antecipação, por exemplo, tende a colocar-se no lugar de quem a ouve, de quem a lê (seu público interlocutor),

com base em sua capacidade de experimentação do(s) sentido(s) produzidos por seus enunciados – como é possível perceber nas marcas da narrativa apresentada na sequência discursiva 1 (SD1): a fala direcionada ao interlocutor (“O que te diria um dicionário se você perguntasse a ele o que é empreendedorismo?”) ou conduzida em segunda pessoa. Nas palavras de Orlandi (1999, p.39), tal mecanismo seria regulador do processo argumentativo, “de tal forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte. Este espectro varia amplamente desde a previsão de um interlocutor que é seu cúmplice até aquele que, no outro extremo, ele prevê como adversário absoluto”.

Desse modo, mais do que observar o texto como um conjunto de dados (conteúdo), nos interessa analisar a constituição do texto como fato (discurso), cuja materialidade revela a memória dos já-ditos, os saberes discursivos. Nas definições do termo constitui-se a materialização dos já-ditos, verificados como saberes discursivos que evidenciam as marcas da memória no texto que se apresenta. Com o aporte da análise de discurso, compreende-se os dizeres que buscam definir o termo “empreendedorismo” como fatos de linguagem que “alcançam a relação com a memória da língua”, de acordo com Orlandi (2015, p.68), de modo a revelar sua funcionalidade. Segundo a autora, é no texto como unidade de relações significativas que se inscreve a historicidade.

Não vemos nos textos os "conteúdos" da história. Eles são tomados como discursos, em cuja materialidade está inscrita a relação com a exterioridade. Entre a evidência empírica e o cálculo formal exato, trabalhamos, na Análise de Discurso, em uma região menos visível, menos óbvia e menos demonstrável, mas igualmente relevante, que é a da materialidade histórica da linguagem. O texto, referido à discursividade, é o vestígio mais importante dessa materialidade, funcionando como unidade de análise. Unidade que se estabelece, pela historicidade, como unidade de sentido em relação à situação. (ORLANDI, 2015, p.66-67)

Interessa-nos o desvelar da historicidade dos textos em análise, produzidos pelos sujeitos imaginados do discurso empreendedor, no caso, aqueles a quem se direciona a posição de autoridade e legitimidade: autores/pesquisadores da área e organizações cuja atividade se define pela tratativa do empreendedorismo. Com isso, é possível observar a relação da materialidade dos dizeres com sua exterioridade, de modo a não nos atermos ao texto como um conjunto de dados, mas como fatos da linguagem, “em outras palavras, os dados não têm memória, são os fatos que nos conduzem à memória linguística. Nos fatos, temos a historicidade” (ORLANDI, 1995, p.115).

Observar os fatos de linguagem vem a ser considerá-los em sua historicidade, enquanto eles representam um lugar de entrada na memória da linguagem, sua sistematicidade, seu modo de funcionamento. Em suma, olharmos o texto como fato, e não como um dado, é observarmos como ele, enquanto objeto simbólico, funciona. (ORLANDI, 1995, p.115).

Estruturada em mais três sequências discursivas (SDs) – além da SD 01, analisada anteriormente – a concepção da Endeavor¹⁴, ao definir “o que é empreendedorismo”, será analisada como um fato permeado pela memória. Seu lugar social, definido pelo pensamento “quem sou eu para lhe falar assim” (considerando-se, em auto-referência, “a maior rede de empreendedores de alto crescimento do país”, reconhecida nacionalmente e internacionalmente como autoridade na temática do empreendedorismo), seu olhar sobre seu público (“quem é você para que eu lhe fale assim”) e as condições de produção de seus dizeres, implicam a percepção genérica sobre o empreendedor(ismo), tensionada também com os dizeres dos(as) autores(as) que referenciamos. Assim, damos início a esse processo com a segunda SD referente a essa concepção:

QUADRO 02 – SEQUÊNCIA DISCURSIVA 02

Empreendedores questionam a realidade e fazem acontecer a evolução todos os dias, em todas as partes do Brasil e do mundo. Ao inovar e solucionar problemas de outras pessoas, de outras empresas ou de toda a sociedade, um empreendedor e seu novo negócio promovem um grande desenvolvimento.

Fonte: Texto “O que é Empreendedorismo: da inspiração à prática” (Endeavor, 2018)

Ainda no século XIX, Schumpeter (1949 apud Dornelas, 2016, p.28) definiu o empreendedor como o “destruidor criativo”, ou aquele que “destrói a ordem econômica existente pela introdução de novos produtos e serviços, pela criação de novas formas de organização ou pela exploração de novos recursos e materiais”. Fortemente vinculado ao discurso econômico, o ato criativo do empreendedor de Schumpeter aciona efeitos de sentido da ordem da inventividade e inovação – a ruptura/o rompimento inerentes ao ato de “destruir” a ordem vigente, por intermédio da novidade – associadas a materialidades oriundas do mundo do negócio – o produto, o serviço, os modos de organização e otimização de recursos.

¹⁴ “O que é Empreendedorismo: da inspiração à prática. Endeavor. Disponível em: <<https://endeavor.org.br/sem-categoria/o-que-e-empreendedorismo-da-inspiracao-a-pratica/>> Acesso em: 20 de setembro de 2018.

Com base nesse aspecto, percebe-se a valorização da criatividade como saber constitutivo do discurso empreendedor, norteador das ações para efetivar a inovação. Para Filion (1999), “O empreendedor é uma pessoa criativa (...)” e, pelo fato de se definir que o empreendedor “é” criativo aponta para a possibilidade de se identificar a criatividade como um diferencial, como algo que define e classifica o empreendedor do não-empreendedor. No entanto, ao observarmos concepções como a de Predebon (1997) – onde a criatividade é encarada como uma capacidade humana inata, passível de ser desenvolvida/aperfeiçoada – o olhar criativo torna-se menos um condicionante e mais um ponto de partida, um combustível para que se desenrole o processo empreendedor.

Os dizeres da Endeavor pressupõem a criatividade como inerente ao empreendedor, como um pressuposto para as ações que o definem como tal – “questionam a realidade”, “ao inovar e solucionar problemas”; aproximam-se da visão de Predebon (1997, p.13), segundo a qual o ser humano, a espécie humana, seria portador(a) da criatividade como capacidade inata, possibilitando que se efetue o raciocinar construtivamente; seria portanto um “potencial que nos é próprio. Daí a afirmação de que nós todos somos criativos, o que só pode ser contestado em termos de grau”. Ou seja, todos(as) podemos ser criativos(as), a diferença está na “intensidade” da manifestação da habilidade.

Instaura-se o estado conflitivo com o sujeito da AD, tendo em vista a interpelação que o constitui e que parece encoberta pela ilusão da consciência. Como vimos anteriormente, o sujeito como “nó borromeano”, assujeitado às três noções fundamentais da AD (linguagem, história e ideologia) afasta-se da concepção individualizante que o caracteriza com base em condições bio-psico-sociais. Nas palavras de Orlandi (2007, p.4-5), na AD não é possível encarar o sujeito como aquele que “poderia ser livre e só não o é por falta de vontade. Há, pois, o caráter irrecorrível do assujeitamento e a possível resistência do sujeito aos modos pelos quais o Estado o individualiza”, ou seja, “o sujeito não está dado, nem tampouco nasce ou se desenvolve, mas é construído” (FERREIRA, 2010, p.20). Desse modo, a criatividade vista como uma característica inata parte da ilusão que considera a plena consciência do sujeito ao significar o que é “ser criativo” (ou “auto-significar-se” como criativo) – efeito da língua na linguística, fechada e homogênea –, sendo que na verdade é interpelado pelo “real da língua” – a falta, o furo, a falha que, citados por Ferreira (2010), expressam a incompletude do sujeito.

O que fica de fora quando se pensa o sujeito já individualizado é justamente o simbólico, o histórico e a ideologia, que tornam possível a interpelação do indivíduo em sujeito. É esta a interpretação a meu ver equivocada que fazem os adeptos da pragmática: tomam o sujeito individualizado como se fosse a unidade de origem. E o compreendem a partir de sua ilusão: a de ser origem, com/por sua vontade. (ORLANDI, 2007, p.4)

Além da perspectiva relacionada ao sujeito, cabe nos valermos do modo como a AD compreende o processo criativo propriamente dito, tendo em vista o vínculo estabelecido com o princípio de inovação (o novo como objetivo), em movimentos de ruptura e deslocamento com relação ao que se define como “antigo”. Ao nos dizer que “a criatividade não é uma atividade livre do sujeito, pois a apropriação dos pré-construídos é determinada pela formação discursiva que o determina”, Hansen (2015, p.7) aciona o gesto interpretativo que concebe a criatividade como uma expressão do sujeito assujeitado pelo interdiscurso que opera em seus dizeres.

A suposta “criação” do novo estaria subjugada ao contato com o antigo, ou seja, parte-se de um referencial, dos já-ditos com os quais o sujeito dialoga constantemente, para se chegar ao que se denomina “inovação”. Sob os olhos da AD, o processo criativo seria uma “ilusão de liberdade e de origem do dizer”, questionando-se a originalidade das ideias; “quebra-se a concepção de originalidade e se estabelece outro efeito (de originalidade), decorrente da ilusão da origem e da realidade do pensamento do sujeito, atribuída aos esquecimentos número um e número dois, e os apagamentos que eles invocam” (HANSEN, 2015, p.193).

Ao observarmos a criatividade no discurso empreendedor operando em diálogo com o pensamento estratégico – de modo a identificar oportunidades com base na observação de sua realidade, de seu entorno – vemos materializar-se a ilusão de liberdade e controle do sujeito. O insight do empreendedor, aliado tanto ao pensamento referencial (vivências, experimentações, a nuvem mental do indivíduo) quanto ao pensamento estratégico e à intencionalidade, demarca os esquecimentos 01 e 02 da AD, em que o sujeito considera ser a fonte de origem do discurso (01) e ser aquele que seleciona o que vai dizer (02).

Assim, o empreendedor se caracteriza principalmente pela inovação. Ele não é um inventor, mas um indivíduo capaz de introduzir a invenção na indústria e, assim, produzir inovação: a fabricação de um novo bem; a introdução de um método de produção; a abertura de um novo negócio e o ingresso em um novo mercado; a conquista de uma nova fonte de matéria-prima ou de produtos semi-acabados; o estabelecimento de um novo modelo de gestão organizacional. Essa nova dimensão do empreendedorismo permite distinguir, com clareza, a função do empreendedor da função de gerente: o primeiro inova, enquanto o segundo administra sem necessariamente inovar. (ZEN; FRACASSO, 2008, p.144)

Retomamos a perspectiva comportamental, como vimos a partir do Behaviorismo, para observarmos como se relaciona o princípio “estímulo-resposta” na prática empreendedora. Considerando-se a inovação como ponto chave do empreendedorismo, poderíamos encarar a criatividade como um estímulo para que o gatilho da inovação seja acionado. Ao mesmo tempo que não é aspecto condicional (já que seria uma capacidade inata do ser humano e não uma peculiaridade) é aspecto condicionante (tendo em vista o grau de criatividade de um indivíduo ou o modo como é mobilizada para determinado fim – a partir da identificação da oportunidade mobiliza a criatividade articulada aos demais aspectos para propor uma solução inovadora). De acordo com Costa, Barros e Carvalho (2011, p.187) “o êxito do empreendedor não se resumiria à sua aptidão criadora, mas na continuidade efetiva que for capaz de imprimir à nova combinação econômica implantada”; essa “aptidão criadora” sinaliza a paráfrase das concepções de Schumpeter (1949) e Sombart (1902/1946), nas quais vemos que “a ideia de inovação passa a ser vinculada à capacidade de controlar o conjunto de resultados de uma alteração proposta” (COSTA; BARROS; CARVALHO, 2011, p.187), para além do potencial criativo do empreendedor. Quando a ideia inovadora surge, o latente espírito empreendedor viria à tona.

Cabe ainda visualizarmos na SD 02 analisada a materialização da perspectiva humana e social, considerando-se que, ao fazer de tudo para manter seu empreendimento vivo e operante, o empreendedor objetiva não apenas a ideia/solução inovadora proposta por seu negócio como a solução de problemas inerentes ao próprio negócio e a quem a ele se vincula (colaboradores, públicos estratégicos, financiadores etc.). Dispersa-se o receio que vimos na percepção de Adam Smith, ainda no século XVIII, com relação aos perfis que definiu como “aventureiro” e “projeto” (que poderíamos remeter ao inventor), sobre os quais pairava a desconfiança ligada aos investimentos de alto risco e à inventividade como fatores de periculosidade para os envolvidos com o empreendimento/projeto.

Nos dizeres de Hisrich, Peters e Shepherd (2009), o empreendedor, ao se apaixonar por seu negócio, fazendo “quase tudo para garantir sua sobrevivência e crescimento”, demonstraria a capacidade de olhar para o conjunto que constitui a organização de seu negócio; ainda que o individualismo continue a evidenciar-se (pois garantir a sobrevivência de seu empreendimento visa garantir a sua própria subsistência), insere-se na definição do perfil empreendedor a preocupação com o coletivo – com vistas a desfazer-se do egoísmo que poderia a ele ser associado, como acontece com o inventor (apaixonado por sua própria invenção).

Nesse sentido, a Endeavor enfatiza o lado social e humano dos empreendedores, ao demonstrar em seus dizeres que, para além de suas capacidades técnicas: “questionam a realidade” – o que poderíamos interpretar como a busca por identificar problemas e questões a serem resolvidas em seu entorno; “fazem acontecer a evolução todos os dias, em todas as partes do Brasil”, revelando a busca por um ideal voltado não apenas à capitalização/lucratividade, mas também à transformação benéfica (evolução) de seu contexto; ao “solucionar problemas de outras pessoas, de outras empresas ou de toda a sociedade”, o empreendedor estaria comprometido com a resolução de demandas que vão além de seu próprio núcleo, voltando-se a promover “um grande desenvolvimento” – referencial do discurso político, como promessa de governabilidade; o empreendedor coloca-se em posição de oferecer respostas para questões políticas, econômicas e sociais. Assim, reflete-se nessa definição de empreendedor(ismo), conectada com a sociedade, a visão das Ciências Sociais, observando-o não apenas sob o viés de caracterização individual – foco da perspectiva econômica –, mas sob o viés comportamental, a fim de compreender também sua relação com o meio social.

Percebe-se um alinhamento com a perspectiva das Ciências Sociais, ao levar em conta a tratativa de questões que ultrapassam o individualismo; no entanto, tal alinhamento é relativizado, colocado em segundo plano, ao levarmos em conta os saberes dominantes que fazem predominar o negócio, o empreendimento, a rentabilidade. Os elementos do social – presentes nos dizeres “evolução em todas as partes do Brasil”, “solucionar problemas de outras pessoas ou da sociedade” – destacam-se em uma primeira leitura, mas ao atravessarmos superfície linguística (texto) e adentrarmos na análise do objeto discursivo, veremos a diluição desses elementos na formação discursiva do empreendedorismo; nela as questões humana e social deparam-se com as barreiras do que é ou não permitido dizer.

Há o deslizamento de sentido ao mencionar tratativas humanas e sociais, na apropriação da perspectiva das Ciências Sociais, mas quais áreas são articuladas? Como vimos, por meio dos dizeres dos autores(as) referenciados(as), o empreendedorismo associa-se tradicionalmente aos estudos de Economia, Administração e até mesmo Psicologia (com os behavioristas, porém em uma esfera de articulação com as pesquisas organizacionais ou ao comportamento mercadológico, fortemente associadas às duas primeiras áreas citadas). Sendo assim, o que impera são as tratativas e os enquadramentos nativos desses campos do conhecimento, onde o social e o humano são abordados com lentes diferentes da Sociologia, Antropologia e da própria Comunicação.

QUADRO 03 – SEQUÊNCIA DISCURSIVA 03

Há pessoas com um forte espírito empreendedor que o exercem em diferentes lugares e situações: em casa, quando decidem fazer uma reforma que otimize o espaço; na empresa em que trabalham, quando um projeto precisa ser levado adiante; na vida, quando chega o momento de mudar. Há pessoas que aplicam todo esse potencial em um novo negócio – do tamanho que seja, contribuem gerando empregos para sua comunidade, gerando renda para a economia local, e solucionam uma demanda por meio da inovação.

Fonte: Texto “O que é Empreendedorismo: da inspiração à prática” (Endeavor, 2018).

A SD 03, acima apresentada, suscita, em primeiro nível de interpretação, a identificação do vínculo do “exercício” do empreendedorismo com as características definidas por Filion (1999, p.19): o empreendedor é uma pessoa “marcada pela capacidade de estabelecer e atingir objetivos” e “que mantém alto o nível de consciência do ambiente em que vive, usando-a para detectar oportunidades de negócios”. O “forte espírito empreendedor”, citado pela Endeavor, estaria assim conectado a um processo que envolve o dinamismo – tendo em vista os diferentes espaços e situações onde pode atuar: em casa, na empresa, na vida – e à definição do horizonte de ação que será o norte de sua conduta e base para o investimento de seu potencial – a reforma, o projeto no trabalho, o momento da mudança, o novo negócio.

Enfatiza-se novamente a perspectiva humana e social, desta vez marcada pela contradição com o individual. Do ponto de vista da Endeavor, o espírito empreendedor manifesta-se tanto em ações pontuais do indivíduo em seu cotidiano – na reforma de um ambiente, num projeto que precisa ser levado adiante, na efetivação de alguma mudança em sua vida –, quanto na criação de um novo negócio – onde seria possível a atuação voltada à geração de impacto social, econômico e político, por exemplo. Assim, apesar do potencial empreendedor ser identificado em situações diversificadas, é na criação de um negócio que se reconhece sua efetiva valorização, reafirmando a lógica econômica como pressuposto basilar. Para legitimar esse reconhecimento, a lógica social entra em cena, relacionando a abertura de um novo negócio e sua proposta de inovação à contribuição do empreendedor para a sociedade: “gerando empregos para sua comunidade, gerando renda para a economia local, solucionando ainda “uma demanda por meio da inovação”. O empreendedorismo, atrelando-se à lógica social reflete a manutenção da própria lógica do capital, como abordado por Casaqui (2015a):

O empreendedorismo agregou os sentidos da motivação para que o capitalismo renovasse sua retórica e se tornasse atraente para as novas gerações. O processo de atração de novos quadros é tido pelos autores como fundamental para a força do capitalismo, que teria superado outros sistemas econômicos por sua capacidade de assimilar os discursos de seus críticos, para se reconstituir a partir dessa assimilação. Esse motor retórico, ciclicamente retroalimentado, reveste o capitalismo com o apelo de novos estímulos ao engajamento no próprio sistema, para continuar a ser “inspirador” aos quadros de trabalhadores, empreendedores, agentes das gerações seguintes. (CASAQUI, 2015a, pp. 5-6)

Partindo dessa perspectiva o empreendedor passa a representar uma figura a ser seguida, um exemplo de atuação para as novas gerações no mundo do trabalho e no mundo da vida, onde a cultura inspiracional perpassa as trajetórias dos sujeitos nas mais diferentes esferas, incluindo as sistemáticas educacionais – foco de abordagem desta dissertação, a ser trabalhado a partir do capítulo 4. Dessa forma, os sujeitos da nossa era são interpelados pelo discurso da sociedade empreendedora como “futuro ideal sob óptica da economia capitalista”, edificado, de acordo com Casaqui (2015a, p.5), com base nos princípios fundamentais do empreendedorismo: a inovação e o empreendimento. E para que essa cultura inspiracional mantenha-se em curso, a figura do empreendedor herói – reconhecida e confundida “com as pessoas normais, pois representam a inspiração próxima – seria o ‘espelho’ para uma sociedade pautada pelo pragmatismo, pelo exemplo prático, por aqueles que ‘fazem acontecer’” (CASAQUI, 2015a, p.6). Assim, o *modus operandi*, o processo do empreendedor é objeto de compreensão essencial àqueles que desejam percorrer a jornada do herói.

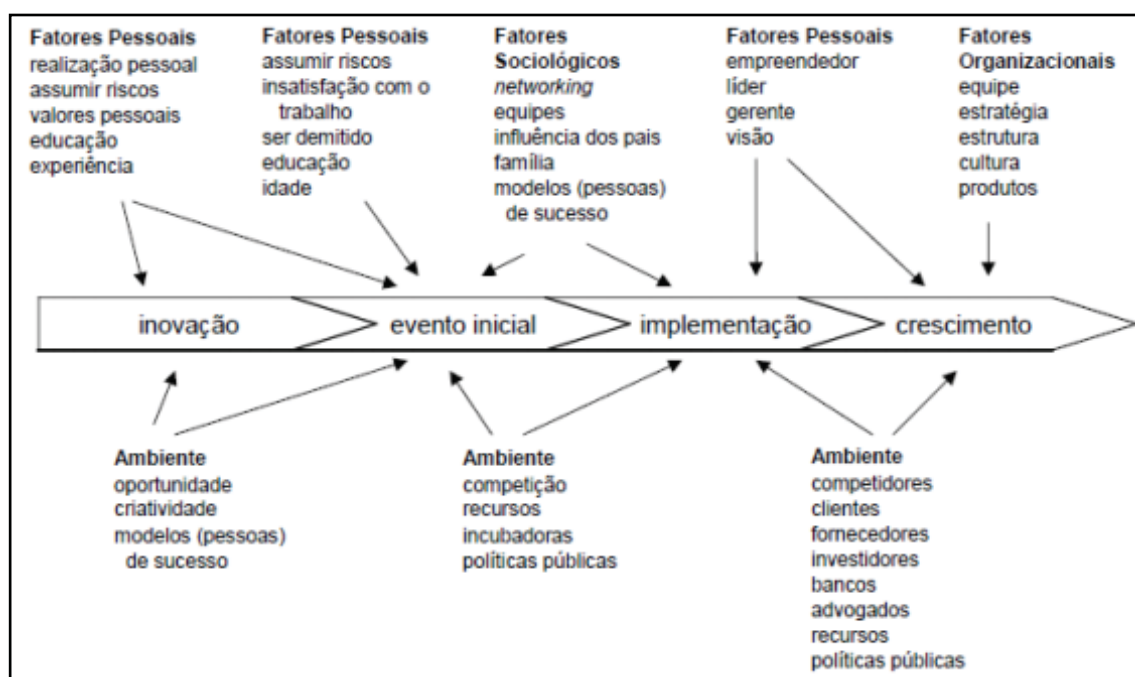
Na concepção de Dornelas (2009, p.29), tal processo envolve três questões primordiais: a) a geração de algo novo, de valor; b) devoção, comprometimento de tempo e esforço necessário para fazer a empresa crescer; c) riscos calculados devem ser assumidos, bem como decisões críticas devem ser tomadas – “é preciso ousadia e ânimo apesar das falhas e erros”. Ainda segundo o autor (2009, p.31), é com base nesses pressupostos que se desenvolve o processo da jornada empreendedora, estruturada em quatro fases: 1. Inovação; 2. Evento inicial; 3. Implementação; 4. Crescimento. Na mesma linha, Hisrich, Peters e Shepeherd (2009), apresentam também quatro fases subsequentes: 1. Identificar e avaliar a oportunidade; 2. Desenvolver o plano de negócios; 3. Determinar e captar recursos necessários; 4. Gerenciar a empresa criada.

A decisão de se tornar empreendedor pode ocorrer aparentemente por acaso. Esse fato pode ser testado fazendo-se uma pergunta básica a qualquer empreendedor que você conhece: O que o levou a criar sua empresa? Não se surpreenda se a resposta for: “Não sei, foi por acaso...” Na verdade, essa decisão ocorre devido a fatores externos, ambientais e sociais, a aptidões pessoais ou a um somatório de todos esses elementos, críticos para o surgimento e o crescimento de uma nova empresa. O processo empreendedor inicia-se quando um evento gerador desses fatores possibilita o início de um novo negócio. (DORNELAS, 2009, p.30)

Diante disso, percebe-se o funcionamento do indivíduo empreendedor engendrado por uma atuação dentro de diretrizes processuais, onde o processo em si configura-se como um saber constitutivo do discurso empreendedor. É posto como necessário o cumprimento de etapas e diretrizes, bem como a mobilização de “habilidades” características, para que se efetive o empreendedorismo; ainda que se alerte para o fato de que “embora as fases sejam apresentadas de forma sequencial, nenhuma delas precisa ser completamente concluída para que se inicie a seguinte. (...) O empreendedor não deve desanimar diante dessa frequente situação” (DORNELAS, 2009, p33).

Além disso, materializações dos dizeres behavioristas são retomados para explicitar a conduta empreendedora alinhada à fatores externos (ambientais, sociológicos e organizacionais) e internos (pessoais – características físicas e psicológicas e habilidades técnicas, o *know-how*) do indivíduo. A descrição desses fatores como influentes em cada uma das etapas em sequência, circunscreve o interdiscurso comportamental.

FIGURA 3 – FATORES QUE INFLUENCIAM NO PROCESSO EMPREENDEDOR



FONTE: Dornelas (2016) adaptado de Moore (1986).

Também o interdiscurso gerencial/administrativo revela-se constituinte do processo, tanto pelo uso de termos como “líder”, “gerente”, “estratégia”, “produtos”, “fornecedores”, “recursos”, “competidores”, “clientes”, “investidores”, quanto do próprio fator organizacional tido como fundamental. Assim, a relação com a noção de administração/gestão sofre tanto um efeito parafrástico quanto polissêmico. Ao mesmo tempo que autores continuam a diferenciar o empreendedor do papel de gerente e do administrador (fato da ordem da paráfrase, ao repetir dizeres que intentavam instaurar essa diferença, especialmente no período entre o século XIX e XX), as funções que são atribuídas a esses dois papéis passam a significar de modo diferente (da ordem da polissemia, novos dizeres): tornam-se uma habilidade condicional do empreendedor, afastando-se do sentido que lhe era anteriormente atribuído.

Assim, a figura gerente, antes encarada como possível perfil empreendedor, passa a ser uma das características desse sujeito; gerenciar é uma habilidade funcional, de modo que o empreendedor continua a ser diferenciado do gerente. Dornelas (2016, p.21) – no tópico “diferenças e similaridades entre o administrador e o empreendedor” – demonstra possíveis filiações e desfiliações da noção de empreendedor(ismo) a abordagens e referências (comportamentais e descritivas) da Administração. Considera-se que “o empreendedor é um administrador, mas com diferenças consideráveis em relação aos gerentes ou executivos de organizações tradicionais, pois os empreendedores são mais visionários que os gerentes” (DORNELAS, 2016, p.25).

Outra característica apontada como diferenciadora (e também a mais conhecida, nas palavras do autor) é “assumem riscos calculados”, enfatizando-se a relação com o desafio e o estímulo que promove ao empreendedor em sua jornada. Mas o que, de fato, efetivaria a diferença seria o que se considera como a mentalidade ímpar do empreendedor, sendo que “a busca de um novo empreendimento está incorporada no processo de empreender, que envolve mais do que a simples solução de problemas em uma posição administrativa típica” (HISRICH, PETERS E SHEPEHERD, 2009, p.31). Tal mentalidade empreendedora baseia-se, de acordo com Hisrich, Peters e Shepeherd (2009), na “adaptabilidade cognitiva”, a qual descreve o dinamismo, a flexibilidade, a auto-regulação e o engajamento no processo de tomada de decisão; considera-se que o sujeito empreendedor tem controle sobre seu *modus operandi*, adaptando-se a situações e contextos ambientalmente diversos.

Os autores (ibidem, 2009, p.55) consideram que essa mentalidade “abrange a possibilidade de detectar, agir e se movimentar rapidamente, mesmo sob condições incertas” e que, ao desenvolvê-la, os indivíduos devem tentar decifrar as oportunidades no contexto das metas móveis, questionando constantemente a ‘lógica dominante’ de alguém, no contexto de

um ambiente dinâmico, refazendo as ‘perguntas supostamente simples’”. De acordo com Hisrich, Peters e Shepherd (2009, p.31), “a identificação da oportunidade e sua avaliação são tarefas difíceis. A maioria das boas oportunidades de negócio não aparece de repente, e sim, resulta da atenção de um empreendedor às possibilidades ou, em alguns casos, do estabelecimento de mecanismos que identifiquem oportunidades em potencial”. Compreende-se que as “técnicas” do empreendedor para identificar oportunidades não estão necessariamente associadas a mecanismos formais; muitas vezes é associada ao olhar atento para o que acontece ao seu redor, como apontam os autores supracitados:

Por exemplo, um empreendedor pergunta, em todos os coquetéis a que comparece, se alguém está usando um produto que não se mostra plenamente adequado ao propósito pretendido. Esse empreendedor está constantemente em busca de uma necessidade e de uma oportunidade para criar um produto melhor. Outro empreendedor sempre monitora os hábitos e brinquedos de seus sobrinhos e sobrinhas. Esse é seu modo de procurar por um nicho de produção de brinquedos para um novo empreendimento. (HISRISH; PETERS; SHEPHERD, 2009, p.31)

QUADRO 04 – SEQUÊNCIA DISCURSIVA 04

Nós acreditamos que o exemplo desses empreendedores é fonte de inspiração para fazer mais e melhor, e que quanto maior o sonho, maior a disposição para enfrentar obstáculos. O empreendedorismo pode estar latente ou manifestado de diferentes formas.

Fonte: Texto “O que é Empreendedorismo: da inspiração à prática” (Endeavor, 2018).

Observamos na SD 04 o perfil empreendedor apresentar-se como norteador da conduta empreendedora, de modo a reafirmar as características que servem como “exemplo” para aqueles(as) que desejam começar; ou seja, aqueles já considerados empreendedores são fonte de inspiração para novas gerações. Considera-se o gatilho para a ação empreendedora o sonho, a descoberta da inovação, materializados no que denominam “Day 1”¹⁵ – evento promovido pela Endeavor em parceria com o Sebrae – concebido como o dia da descoberta: “Todo mundo já viveu um dia como esse. O momento em que você viu que algo grande estava prestes a acontecer. O que você sentiu naquele dia? Um estalo? Um frio na barriga? Uma explosão? Ninguém sabe quando está vivendo um Day1. Mas sente.”¹⁶. Ou seja, quando latente, o empreendedorismo seria representado pelo sonho ou pela ideia esperando para ser “estimulada” a ser colocada em prática. Nuances da perspectiva comportamentalista vêm à

¹⁵ Vem aí a décima edição do Day 1. Disponível em: <<http://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/noticias/vem-ai-a-decima-edicao-do-day1-inspire-se,0ea5abb978efb510VgnVCM1000004c00210aRCRD>>. Acesso em: 10 de setembro de 2018.

¹⁶ ibidem

tona quando se considera a caracterização de algo “adormecido” esperando para ser acionado; em contrapartida, o “sonho” como inerente ao inconsciente revela a falta de controle do sujeito empreendedor com relação a seu discurso. O sentimento expressa o incontrolável:

É por causa desse sentimento que tantos empreendedores suam a camisa, passam noites em claro e investem aquilo que eles têm de mais precioso: o tempo. Tudo isso para ver o sonho grande, que antes parecia loucura ou quase impossível, se transformar, dia a dia, em um negócio real que impacta as pessoas, gera empregos e faz diferença no mundo. (PORTAL SEBRAE, 2017)

Entretanto, se considerarmos a possibilidade de algo latente (característica, habilidade ou mesmo o espírito empreendedor), nos depararmos com uma forte contradição com a concepção de que “todos podem empreender”. A latência sugere o inato – cuja discussão já estabelecemos tendo em vista o sujeito da AD, construído ao longo de sua trajetória e interpelado pelo histórico, pelo simbólico e pela linguagem – e o inato atrela-se à visão do empreendedor como já formado, pronto para agir como tal; sendo assim, como seria possível formá-lo a partir da educação empreendedora?

Em busca de “respostas” para este questionamento, Drucker (2016, p.34) apresenta a percepção de que “qualquer indivíduo que tenha à frente uma decisão a tomar pode aprender a ser um empreendedor e se comportar como um. O empreendimento é um comportamento, e não um traço de personalidade. E suas bases são o conceito e a teoria, e não a intuição”; tais teorias, segundo o autor, são oriundas dos estudos da economia e da sociedade. A interdisciplinaridade entre o campo da economia e das ciências sociais materializa-se nesses dizeres, demonstrando a força do diálogo que se estabelece entre essas duas áreas do saber na definição de empreendedorismo.

No demonstrativo das habilidades empreendedoras vemos esse diálogo consolidar-se ainda como estruturante dos saberes constitutivos do discurso empreendedor – apresentado nos dizeres de Hisrich e Peters (2004) e reafirmado por Baggio e Baggio (2015) –, onde são tidas como necessárias: habilidades técnicas, habilidades administrativas e habilidades empreendedoras pessoais, como apresentado no quadro a seguir:

FIGURA 4 – HABILIDADES NECESSÁRIAS DOS EMPREENDEDORES

Habilidades técnicas	Habilidades Administrativas	Habilidades Empreendedoras Pessoais
Redação	Planejamento e estabelecimento de metas	Controle interno e de disciplina
Expressão oral	Capacidade de tomar decisões	Capacidade de correr riscos
Monitoramento do ambiente	Relações humanas	Inovação
Administração comercial	Marketing	Orientação para mudanças
técnica	Finanças	Persistência
Tecnologia	Contabilidade	Liderança visionária
Interpessoal	Administração	Habilidade para administrar mudanças
Capacidade de ouvir	Controle	
Capacidade de organizar	Negociação	
Construção de rede de relacionamento	Lançamento de empreendimentos	
Estilo administrativo	Administração do crescimento	
Treinamento		
Capacidade de trabalho em equipe		

Fonte: Hisrich e Peters (2004, p.39)

Em uma análise superficial, teríamos a revelação de uma série de novas “capacidades”, de novos saberes, demandados ao empreendedor. No entanto, a partir de um olhar mais aprofundado, identificamos novamente a divisão entre habilidades passíveis de aprendizado (técnicas e administrativas) e habilidades consideradas inatas (pessoais). Ainda que o princípio de autogestão ofereça, em tese, caminhos para o desenvolvimento e elaboração de determinadas características, temos inscritas no quadro habilidades cuja própria concepção conceitual abarca o sentido de “ser inato ao indivíduo”.

Afinal, todos(as) podemos e estamos dispostos a correr riscos ou estar orientado para mudanças? Todos (as) temos a possibilidade de apresentar ou desenvolver o autocontrole ou aplicar a disciplina em nosso cotidiano? A persistência e a inovação são, de fato, plausíveis para sujeitos cuja trajetória é permeada por um histórico de educação, cujas bases simbólicas e cuja linguagem voltam-se à, por exemplo: chegar a resposta correta no ato da pergunta (haveria espaço para persistência?); elaborar a resposta para determinada pergunta tal qual foi “ensinado”, no sentido de replicar o que foi dito (haveria espaço para a inovação?).

Para a Endeavor, existiriam três dimensões do empreendedorismo: 1. Aspectos comuns e indispensáveis; 2. “*Modus operandi*”; 3. Motivacional. Tais dimensões são consideradas interdependentes, como um indicativo da complexidade que se apresenta ao buscarmos definir o empreendedorismo. Identificamos nessa esquematização, a materialidade

imagética dos dizeres da Endeavor sobre como se organizam os saberes que considera formativos do empreendedorismo. Com os “aspectos comuns e indispensáveis” – citados como: otimismo, auto-confiança, coragem para aceitar riscos, desejo de protagonismo, persistência e resiliência –, se prevê um conjunto de fatores que determinam a caracterização da conduta empreendedora; importante observar que se considera essa primeira dimensão como uma engrenagem entre os seis aspectos, onde “se um não funciona e a pessoa não consegue desenvolver, provavelmente não será um empreendedor” (ENDEAVOR, 2014).

Institui-se assim a necessidade de “estar apto a”, a partir da imposição desses aspectos caracterizadores. Mas então, como se manteria a ideia de que “todos podem empreender” e de que o espírito empreendedor pode estar latente? Bem, aos considerados não-empreendedores em um primeiro momento, deixa-se uma brecha: a possibilidade de desenvolver-se naquilo que lhe falta para obter sua certificação simbólica. Entram aqui os princípios da auto-gestão, do protagonismo e da autonomia dos sujeitos que, apresentados como libertadores, tendem na verdade a aprisionar os indivíduos em uma jornada do herói interminável e, por vezes, solitária. A responsabilidade pela obtenção do status de empreendedor é colocada nas mãos de quem o almeja, sendo que a partir dos dizeres da Endeavor, poderíamos nos questionar: se um dos aspectos comuns e indispensáveis “não funciona” ou se “a pessoa não consegue desenvolver”, bem, a culpa é de quem?

Seguindo esse mesmo raciocínio temos o perfil de modelo de gestão ou *modus operandi*, no qual a Endeavor (2014) apresenta cinco possibilidades: paternalista, líder, democrático, visionário e trator. Nesta segunda dimensão, entende-se como necessária a capacidade de gestão do próprio negócio. Tais modelos, no entanto, são citados como “não exclusivos da conduta empreendedora”, reafirmando o gerenciamento como um dos saberes dominantes no discurso empreendedor; agora, no entanto, é mobilizado para compreender o *modus operandi* do empreendedor, um meio de verificar o modo como aplicam as habilidades e características empreendedoras.

Passando à terceira dimensão, temos a motivação como fundamental, considerada “a lente mais pura; aquela que tem potencial para nos mostrar o que está no âmago da decisão de empreender e o porquê. Nessa direção, o perfil empreendedor apresenta-se como norteador da conduta empreendedora, assim como a conduta reafirma as características que servem como “exemplo” para aqueles(as) que desejam começar. A figura inspiracional constitui-se de tipificações, apontadas como opções possíveis para que se desenvolva a performance daquele que intenta empreender.

Nesses dizeres, a paráfrase emerge ao nos lembrarmos da proposição, apresentada por Adam Smith (1976), de três perfis para o empresário da época: o *adventurer*, o *projector* e o *undertaker* – como vimos anteriormente a partir de Zen e Fracasso (2008). Também emerge ao verificarmos a mesma concepção nos dizeres de Fillion (1999, 13-14), apresentando seis tipos de proprietários-gerentes, identificados em pesquisas sobre empreendedorismo: o lenhador, o sedutor, o jogador, o *hobbysta*, o convertido e o missionário. E do mesmo modo, Dornelas (2009) classifica os tipos de empreendedor como: a) informal, b) cooperado, c) individual, d) franqueado, e) social, f) corporativo, g) público, h) do conhecimento, i) do negócio próprio.

Com a “Era dos Estudos de Gestão”, tomando a frente a partir dos anos 1970, uma nova dimensão passa a conduzir as pesquisas sobre o empreendedor: o comportamento gerencial. Apesar de a noção de empreendedorismo não se limitar ao fato de “abrir um negócio próprio” – como vimos na SD2 a tendência de se conceber como múltiplas as possibilidades de atuação do empreendedor –, verifica-se nessa habilidade indícios de “como age o empreendedor”.

Nesse sentido, mesmo que a caracterização de gerentes e empreendedores aproxime-se em determinados aspectos – “apresentam tenacidade, possuem capacidade de tolerar ambigüidade e incerteza, fazem bom uso de recursos, correm riscos moderados, são imaginativos, voltam-se para resultados” (FILION, 2000, p.3) –, define-se que a imagem do empreendedor diferencia-se pelo seu *modus operandi*, voltado a questões que transcendem a gestão empresarial. Como aponta Fillion (2000, p.3), os empreendedores “não apenas definem situações, mas também imaginam visões sobre o que desejam alcançar. Sua tarefa principal parece ser a de imaginar e definir o que querem fazer e, quase sempre, como irão fazê-lo”.

A partir de tipificações de possíveis perfis – observadas nas tratativas de Fillion (1999) e Dornelas (2009) – o foco de atenção passa a ser a compreensão de “como eles [empreendedores] imaginam, projetam e operam seus sistemas de atividades humanas” (FILION, 2000, p.3), de modo a verificar demonstrações de como se delineia a atuação empreendedora para além do mundo empresarial. Em consonância à essa visão, a Endeavor – em seu relatório “Cultura Empreendedora no Brasil” (2014) – apresenta seis tipos de empreendedor, nomeados com base em seus “lemas” de atuação:

FIGURA 5 – PERFIS IDENTIFICADOS PELA ENDEAVOR

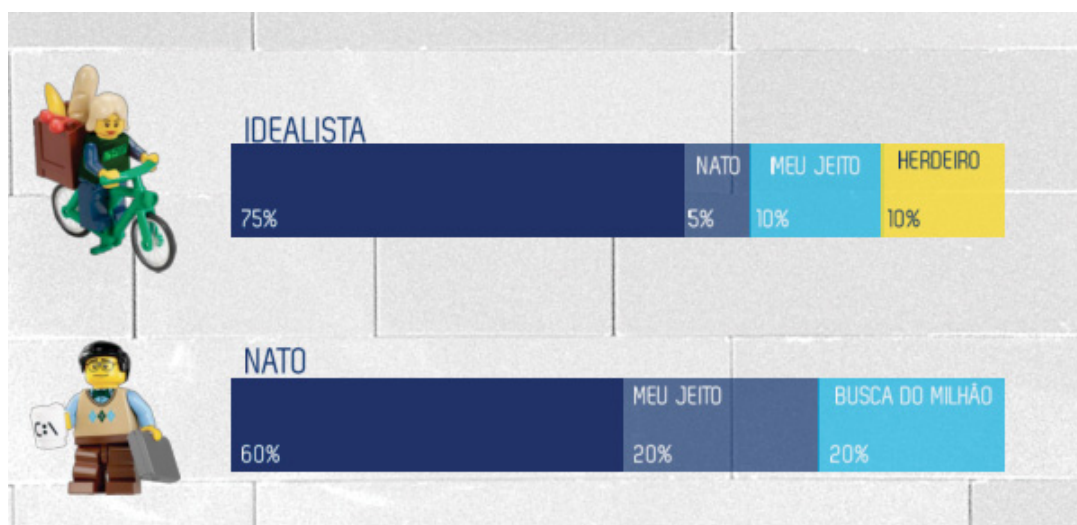


Fonte: Endeavor (2014, p.68)

Na figura 5 apresenta-se o que poderíamos tratar como um horizonte de opções possíveis para que se desenvolva a performance daquele que intenta empreender. Configuram-se, assim, diferentes tipologias com as quais os sujeitos poderiam se identificar: **nato** (tem a alma de empreendedor, é movido pela busca de realização de seu sonho e tem a tendência a empreender sempre – mesmo que trabalhando para terceiros); **meu jeito** (por ser fiel a seus valores, crenças, e ambições, busca efetivar sua visão de mundo e de negócio); **situacionista** (é levado a empreender por questões circunstanciais, movido pela identificação de oportunidades e vontade de tentar algo novo); **herdeiro** (literalmente herdeiro de um negócio familiar ou afim, teria o “know-how” de como ser empreendedor); **idealista** (aquele que “quer mudar o mundo” e cuja motivação é contribuir para a transformação social) e **busca do milhão** (definido como “*in it for the Money!*”, busca no empreendedorismo um modo de lucrar, de “alcançar fortuna”).

Apesar da instituição desses perfis estruturantes – revelando uma concepção parafrástica, alinhada às definições anteriormente concebidas por Smith (1976), Fillion (1999) e Dornelas (2009) – identificamos nos dizeres da Endeavor a mobilização de um outro sentido para a definição do perfil empreendedor. No mesmo relatório (2014), defende-se a ideia de um sujeito híbrido que não se apresenta como puramente tipificado em uma única forma (nato, meu jeito, situacionista, idealista, etc. Torna-se possível “uma mistura de perfis, mesmo que na maioria das vezes, apresentem um perfil dominante” (ENDEAVOR, 2014, p.70), como demonstra-se na figura a seguir:

FIGURA 6 – MISTURAS DE PERFIS NA FORMAÇÃO DO PERFIL DOMINANTE



Fonte: Endeavor (2014, p.70)

Identificamos nos dizeres da Endeavor (representados na figura 6) a ideia de que é possível transitar entre as diferentes personificações da figura empreendedora – afastando-se de uma perspectiva puramente comportamentalista que tende a fixar a caracterização do sujeito empreendedor em um perfil estratificado. Temos aqui o “entre” como possível, no sentido que o empreendedor considerado “idealista”, por exemplo, pode também transparecer ou se identificar com características inerentes ao perfil “nato”, meu jeito” e “herdeiro”, como vemos na figura 6.

Ainda que se manifeste nessa acepção do “híbrido” efeitos de sentido relativos à amplitude de combinações e à plasticidade do sujeito empreendedor, nos atentamos para o que nos diz Orlandi (2015, p.50): “não é porque o processo de significação é aberto que não seria regido, administrado. Ao contrário, é pela sua abertura que ele também está sujeito à determinação, à institucionalização, à estabilização e à cristalização”. Nesse sentido, depreendemos que, por mais que se “flexibilize” a tipificação da figura empreendedora, a compreensão de seu modo de ser e agir continua atrelada às ideias de categorização, classificação e padronização. Afinal, independentemente da permissividade da combinação de características e motivações múltiplas (inerentes à especificidade de cada sujeito), a definição do “empreendedor” continua ali, como um saber dominante.

Com isso, avistamos a possibilidade de iniciar a próxima etapa de nosso movimento investigativo, adentrando o espaço referente à seguinte questão: o empreendedorismo pode ser ensinado ou seria uma habilidade inata, um modo de ser inerente ao sujeito? Importante ressaltar que nosso objetivo não será responder a essa pergunta, mas tomá-la como ponto de

partida do percurso que intentamos desenvolver no próximo tópico – 4. *Ensinar a empreender ou empreender para ensinar: incursões da cena empreendedora no contexto educacional*. Consideramos que tal indagação nos demonstra a existência de duas concepções opostas acerca da imagem do empreendedor: a) de um perfil inato; b) de um perfil constituído de características e habilidades passíveis de desenvolvimento – portanto, atrelado a processos de ensino-aprendizagem.

Até alguns anos atrás, acreditava-se que o empreendedorismo era inato, que o empreendedor nascia com um diferencial e era predestinado ao sucesso nos negócios. Pessoas sem essas características eram desencorajadas a empreender. Como já se viu, isso é um mito. Hoje em dia, esse discurso mudou e, cada vez mais, acredita-se que o processo empreendedor possa ser ensinado e entendido por qualquer pessoa (...). (DORNELAS, 2016, p.30)

Conforme retrata Dornelas (2016), a segunda concepção tem sido mais disseminada, considerando-se que o empreendedorismo, mais do que um conjunto de características, passa a ser encarado como um processo que pode ser ensinado e aprendido. Nesse sentido, a compreensão das habilidades a serem desenvolvidas e o objetivo do ensino do empreendedorismo recebem foco de atenção dos estudos e abordagens relativas ao tema. Como vimos no levantamento histórico realizado ao longo deste capítulo, a Administração e a Economia são áreas cujos saberes encontram-se intimamente atrelados ao discurso empreendedor, fato que se reflete também em seu âmbito educacional.

De acordo com Lavieri (2010), originalmente ligado aos cursos de Administração de Empresas, o ensino do empreendedorismo pautava-se na necessidade de desenvolver nos profissionais da área um conhecimento prático. Com início nas faculdades de Administração dos Estados Unidos, o primeiro curso de empreendedorismo foi ministrado em Harvard no ano de 1947, oferecido a 188 alunos por Myles Mace (LAVIERI, 2010). No Brasil, a educação empreendedora vincula-se também às escolas de administração, porém, diferentemente do contexto norte-americano (onde nasce como um curso) o ensino do empreendedorismo foi introduzido como disciplina no curso de especialização da Escola de Administração de empresas da Fundação Getúlio Vargas. Configura-se, assim, uma visão que trata o domínio do empreender como um conjunto de saberes específicos, reduzindo-o a uma disciplina complementar.

Outra perspectiva, aparentemente consolidada, refere-se à discussão sobre “as ferramentas necessárias para o empreendedor”, cujo foco, “principalmente, no ensino do plano de negócios e conceitos gerenciais básicos” (LAVIERI, 2010, p.10), revela a demanda por se pensar em conteúdos que não sejam uma simplificação de abordagens empresariais.

Assim, as habilidades (técnicas e gerenciais) e características pessoais requeridas de um empreendedor passam a ser definidas como pressupostos fundamentais que, organizados, promoveriam caminhos para que a educação empreendedora se concretize e se dissemine – em cursos, universidades, escolas técnicas ou tecnológicas (DORNELAS, 2016).

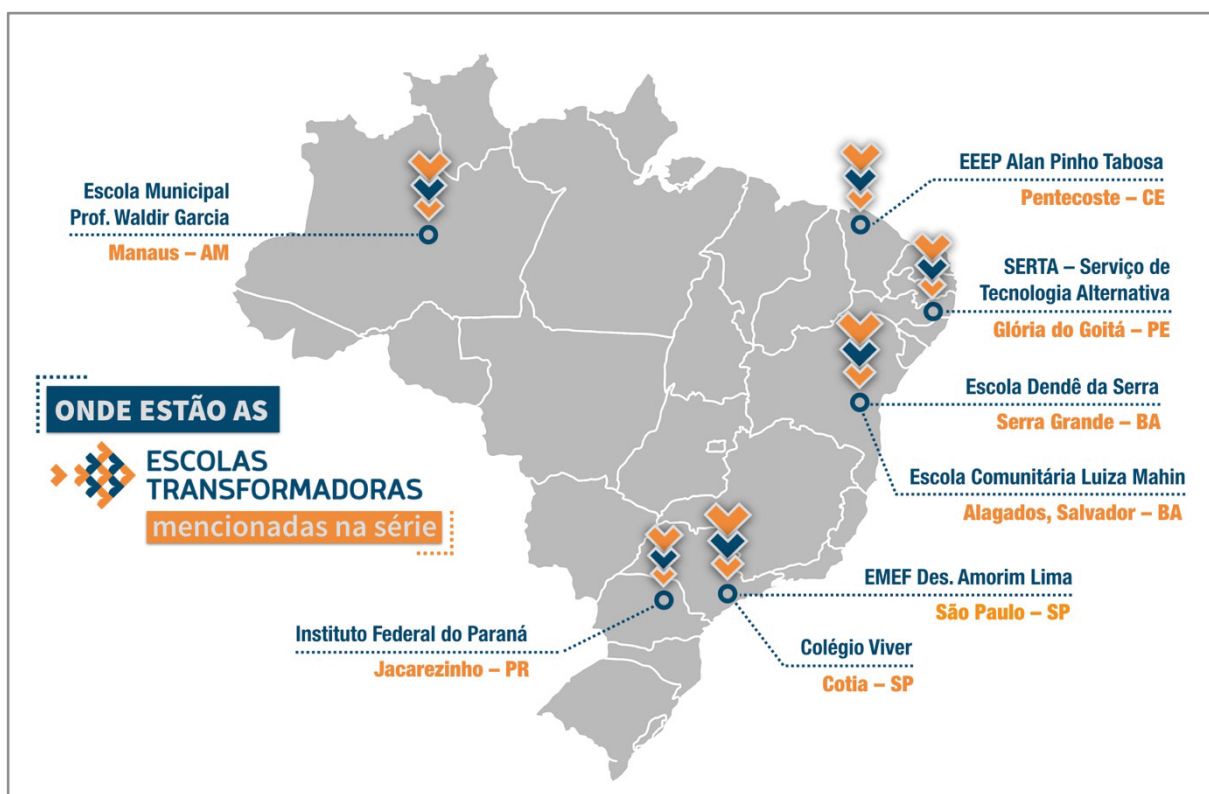
Com esse breve panorama, visualizamos sinalizações de um discurso que encara a pedagogia empreendedora como um entre-lugar, ora definido como processo, ora como disciplina ou conjunto de ferramentas e habilidades. Além disso, questões relativas ao “como ensinar” e “o que ensinar” emergem como exigências das discussões sobre o ensino do empreendedorismo, elencando possíveis metodologias, espaços educacionais, abordagens didáticas etc. – como exemplificado por Lavieri (2010, p.12) em menção à Dolabela (1999): o auto-aprendizado (em que “o mais importante não é o conteúdo, mas ensinar o futuro empreendedor a aprender num processo ativo”); a transformação do papel docente (“do professor em organizador e a utilização de donos de empresas como elementos chave para ‘contagiar’ os alunos com a cultura empreendedora”); a valorização de outros espaços (“longe das salas de aula que parecem as mais enriquecedoras e produtivas”).

Nesse sentido, buscaremos no próximo capítulo depreender a lógica do discurso da educação empreendedora a partir da narrativa “Corações e Mentes” (2018), a fim de analisar a relação que estabelece entre o discurso da educação transformadora e o discurso da educação empreendedora, sob a óptica contraditória da formação social do novo espírito do capitalismo.

4 ENSINAR A EMPREENDEUR OU EMPREENDEUR PARA ENSINAR: INCURSÕES DO DISCURSO EMPREENDEDOR NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Lançada no mês do professor¹⁷, a série “Corações e Mentes – Escolas que transformam” teve sua estreia no dia 05 de outubro de 2018 (sexta-feira), com exibição no canal GNT (às 23h59) e na plataforma Videocamp. Sequencialmente, em cada uma das outras três sextas-feiras do mês, um novo episódio foi disponibilizado em ambas as mídias. No site¹⁸ do Programa Escolas Transformadoras, a narrativa é descrita como “uma série que viaja os quatro cantos do Brasil em busca de escolas que protagonizam grandes transformações na educação. Um convite para surpreender-se com a simplicidade das soluções criadas”. Apresenta-se, assim, como um panorama dos saberes e sentidos que, coletados pelo diretor Cacau Rhoder, promovem vias de interpretação acerca do que caracteriza uma escola com potencial de transformação social, bem como seus processos de ensino-aprendizagem.

FIGURA 7 – LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS TRANSFORMADORAS



FONTE: A autora (2019).

¹⁷ Período caracterizado pela celebração do Dia Mundial dos Professores – definido pela UNESCO como 05 de outubro (de acordo com o site da organização: http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/world_teachers_day-1/) – e cujas comemorações no Brasil se dão em 15 de outubro.

¹⁸ Série “Corações e mentes” estreia na plataforma Videocamp e no canal GNT. Disponível em: <http://escolastransformadoras.com.br/noticias/serie-coracoes-e-mentes-estreia/>

Constituída pelos dizeres de estudantes, professores(as), diretores(as), mães, pais, dentre outros, a série “Corações e Mentes” prevê o diálogo com espaços educacionais localizados nas quatro regiões do Brasil. Como vemos no mapa (figura 7), são apresentadas oito escolas cujas abordagens pedagógicas são consideradas transformadoras. Assim, por sua adequação aos critérios de reconhecimento utilizados pelo Programa Escolas Transformadoras para reconhecer estes espaços educacionais¹⁹ (visão, inovação, influência e colaboração, aprendizagem ativa e equipe transformadora), esse grupo de instituições de ensino tem sua sistemática promovida e retratado na narrativa.

Interessante notar que, apesar do vazio no mapa que representa o silenciamento da região Centro-Oeste e a pouca expressividade das regiões Norte e Sul, são apresentadas propostas pedagógicas diversas: de escolas particulares (Colégio Viver – SP) à escolas comunitárias (Luiza Mahin – BA), passando por espaços que abraçam o ensino por projetos (EMEF Des. Amorim Lima – SP), o contato com a natureza (Dendê da Serra – BA) e a inclusão (Prof. Waldir Garcia – AM), ou que ainda buscam novas tratativas curriculares (Instituto Federal do Paraná – PR), o enfrentamento dos desafios de uma região carente (EEEP Alan Pinho Tabosa) e a valorização da educação no campo (SERTA – Serviço de Tecnologia Alternativa – PE).

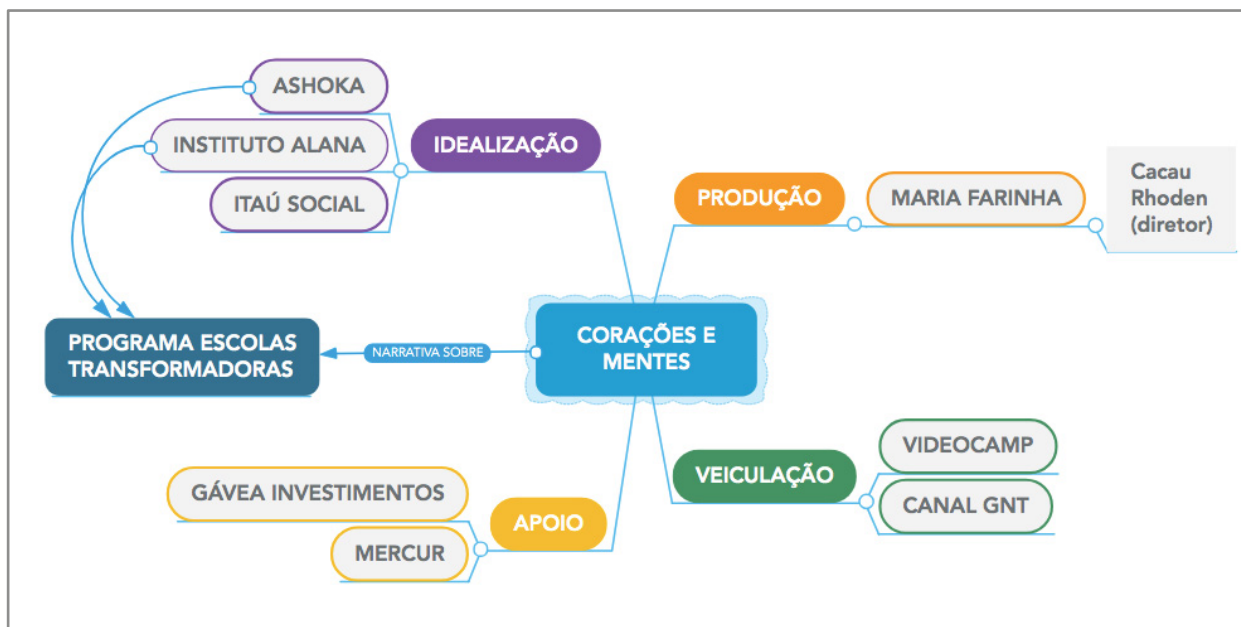
Nesse sentido, o espaço discursivo da narrativa abarca formações discursivas (FDs) diversas, dentre as quais identificamos as que se relacionam com o discurso inspiracional, com o discurso pedagógico e com o discurso empreendedor. Seguindo os passos de Grigoletto (2005, p.10) em sua compreensão do discurso de Divulgação Científica, encaramos o espaço discursivo da pedagogia empreendedora pelo mesmo viés, caracterizando-o como “intervalar, no qual se entrecruzam diferentes sujeitos, mas também as diferentes ordens de saberes/as diferentes vozes que esses sujeitos mobilizam, bem como as instituições que eles representam, o que atesta a constituição eminentemente heterogênea desse discurso”.

Para compreendermos o funcionamento discursivo a que nos propomos, faz-se necessário encarar a essência da série como narrativa audiovisual, tomando-a como um constructo de recortes pré-selecionados, baseado em determinada visão de mundo, nos espaços de produção e reprodução e nos sujeitos e instituições envolvidos no processo. Assim, ao nos voltarmos à narrativa “Corações e Mentes – Escolas que Transformam” como processo e produto, o gesto interpretativo (como ação fundamental da AD) solicita um olhar

¹⁹ Reconhecimento das escolas. Disponível em: <<https://escolastransformadoras.com.br/comunidade-ativadora/o-reconhecimento-das-escolas/>>

direcionado à noção de “condições de produção” (Orlandi, 2015) – a partir da qual se considera tanto o contexto imediato das circunstâncias de enunciação (sentido restrito), quanto o contexto sócio-histórico, ideológico (sentido amplo) como imanescentes do discurso.

FIGURA 8 – CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA NARRATIVA “CORACÕES E MENTES”



FONTE: A autora (2019).

Com a esquematização apresentada na figura 8, identificamos nos idealizadores (Ashoka, Instituto Alana e Itaú Social), apoiadores (Gavea Investimentos e Mercur), produtora (Maria Farinha) e veiculadores (plataforma Videocamp e Canal GNT) elementos caracterizadores que nos apontam para a lógica neoliberal do novo espírito do capitalismo. Quando observamos (nos respectivos sites e em notícias sobre) as abordagens das organizações que constituem o panorama das condições de produção, nos deparamos com discursos alinhados tanto a lógica econômica quanto à lógica social.

A Ashoka, como organização de fomento ao empreendedorismo social, cujo fundador (Bill Drayton), é considerado o “pai do empreendedorismo social”, alinha-se intimamente à ideia representativa do novo espírito do capitalismo: da atuação que “alia a performance e a eficácia exigidas pelo mercado ao trabalho em prol do bem comum, que, em tese, não visa o lucro, mas o bem-estar da comunidade, a inclusão e a amenização das disparidades sociais” (Casaqui, 2013, p. 867). Com diversos programas e frentes de atuação, a Ashoka define seus agentes como “changemakers”, sujeitos transformadores (livre tradução) responsáveis por efetivar as mudanças que o mundo precisa. Inclusive, como nos aponta Salgado (2016), essa

ideia é tomada como marca registrada da organização: *everyone a changemaker* – visão que promove a ação dos empreendedores sociais como potencialmente voltadas à “atingir uma escala de mudança global” (SALGADO, 2016, p.180).

Como parte das abordagens da Ashoka, o Programa Escolas Transformadoras partilha desse pressuposto, ao definir que “todas e todos precisam se tornar agentes de transformação”²⁰. Idealizado também pelo Alana – graças a parceria efetivada com a Ashoka em 2015 –, o Programa tem sua divulgação potencializada a partir da produção da série “Corações e Mentes”, fruto desse vínculo institucional. Desse modo, assim como alinha-se ao propósito da Ashoka, o Programa encontra no Alana a ideia de uma atuação específica que “promove o direito e o desenvolvimento integral da criança e fomenta novas formas de bem viver”²¹. Estruturado em três frentes: Instituto Alana, AlanaLab, e Alana Foundation, o Alana define-se como organização de impacto socioambiental – cuja presidente Ana Lucia de Mattos Barretto Villela foi considerada a 18ª pessoa mais rica do Brasil em 2019²², sendo também acionista majoritária do Banco Itaú.

Apresentamos esses dados como manifestações da contextualização do novo espírito do capitalismo – descrita por Boltanski e Chiapello (2009), a partir da observação das transformações do tecido social (em especial no cenário francês) decorrentes dos anos 1990. Com essa nova concepção de capitalismo, fundamenta-se o delinear de novos horizontes de compreensão das dinâmicas do viver em sociedade, cuja base conjectural aponta para alterações em panoramas estruturais, a saber: o mundo do trabalho, a relação com o capital (humano e econômico), as relações sociopolíticas e a percepção acerca dos modelos identitários. Como um conjunto de “boas práticas” que devem ser realizadas para manutenção e ampliação da sistemática capitalista, evidencia-se um “discurso de legitimação dessas boas ações, perspectivas estimulantes de autor-realização, possibilidade de projeção num futuro remodelado em função das novas regras do jogo e sugestão de novas vias de continuidade para os filhos da burguesia e a ascensão social para os outros” (BOLTANSKI E CHIAPELLO, 2009, p.83).

²⁰ SITE DA ASHOKA. Sobre as Escolas Transformadoras. Disponível em: <<https://www.ashoka.org/pt-br/programa/sobre-escolas-transformadoras>>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2019.

²¹ SITE DO ALANA. Disponível em: <<https://alana.org.br/>>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2019.

²² SALOMÃO, K. Brasil ganha novos bilionários: veja quem são os 20 mais ricos. In: **REVISTA EXAME [online]**. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/negocios/brasil-ganha-novos-bilionarios-veja-quem-sao-os-20-mais-ricos/>>. Acesso em: 15 de março de 2019.

Seguindo essa mesma lógica, o Itaú Social (descrito como “polo de desenvolvimento educacional”²³ vinculado ao banco Itaú) e os apoiadores Gávea Investimentos²⁴ (gestora de recursos) e Mercur²⁵ (empresa voltada à fabricação de produtos para as áreas de educação e saúde), como empresas ou vertente (Itaú Social) do setor privado manifestam um discurso que se constitui da interface entre o caráter econômico e o âmbito social. Alinham-se, portanto, a óptica trabalhada em “A Nova Razão do Mundo” (DARDOT; LAVAL, 2016), em que o neoliberalismo seria a nova razão do capitalismo contemporâneo, baseado no conceito de racionalidade política de Michel Foucault como um “plano de análise possível – o da ‘razão governamental’, isto é, dos tipos de racionalidade que são empregados nos procedimentos pelos quais se dirige, através de uma administração de Estado, a conduta dos homens” (FOUCAULT, 1978-1979 apud DARDOT; LAVAL, 2016, p.15). Sob esse viés, o *modus operandi* empresarial e a conduta dos sujeitos baseiam-se nos pressupostos da ação autônoma voltada ao desenvolvimento socioeconômico e da auto-gestão de si, cuja materialização se dá na figura do empreendedor.

Diante de um projeto de sociedade que propaga o ideário da cultura empreendedora para todos, atentamos para a disseminação crescente de instruções para a prática do empreendedorismo direcionadas ao público infantil. Entre si, compartilham o objetivo de transmitir a atitude de liderança, a criatividade inovadora e os métodos para a abertura de novos negócios – visam, enfim, a introjetar o “espírito” empreendedor, com todos os seus pressupostos comportamentais e morais, desde as origens no futuro adulto. Observamos que a forma pedagógica para a construção de uma infância empreendedora é baseada em narrativas inspiracionais. A inspiração é o objetivo transcendente para a intencionalidade de convocar os indivíduos, neste caso, as crianças, a tomar parte nesse projeto de sociedade empreendedora. (CASAQUI, 2019, p.107)

Verificamos na narrativa “Corações e Mentes – Escolas que transformam” o ressoar da lógica da inspiração, descrita por Casaqui (2019), tendo em vista sua articulação com organizações (de impacto social e de cunho empresarial) orientadas à um projeto de sociedade ideal (no caso, empreendedora). Além disso, observada a participação da produtora Maria Farinha e do diretor Cacau Roeder na produção da série, nos atentamos para um processo de edição marcado por uma perspectiva que mobiliza a inspiração como recurso narrativo – como vemos em “Tarja Branca – a revolução que faltava”²⁶ e “Nunca me sonharam”²⁷, filmes documentais que fazem parte do portfólio dessa dupla parceria.

²³ Sobre o Itaú Social. Disponível em: <<https://www.itausocial.org.br/>>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2019.

²⁴ Sobre a Mercur. Disponível em: <<https://www.mercur.com.br/>>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2019.

²⁵ Sobre a Gávea. <<http://www.gaveainvest.com.br/pt>>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2019.

²⁶ Trailer disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dadvMzBqIdI>>

²⁷ Trailer disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=aE2gOo9rW1w>>

Na mesma direção, os meios oficiais de veiculação da série (Videocamp e GNT), refletem um *modus operandi* conectado ao discurso que articula o caráter econômico ao social – considerando-se as propostas de divulgação de conteúdo do Videocamp, como uma plataforma “que reúne filmes de impacto disponíveis para exibições públicas gratuitas”²⁸, e do GNT²⁹, como um canal de televisão por assinatura.

Com essa breve contextualização, daremos início a nosso processo de análise direcionado aos dizeres da narrativa “Corações e Mentes – Escolas que transformam”, circunscritos na convergência dos quatro episódios da série com as quatro “capacidades transformadoras”. Assim, nos organizaremos a partir dos seguintes tópicos principais: empatia, trabalho em equipe, criatividade e protagonismo. Com isso, intentamos lançar um olhar analítico em direção à relação de transversalidade entre o discurso pedagógico e o discurso do empreendedorismo. Desse modo, buscaremos desvelar efeitos de sentido relativos ao que encaramos como um discurso orientado à introjetar o “espírito empreendedor” nos sujeitos, mobilizando saberes que se filiam à interface entre o âmbito econômico e o âmbito social – ideologicamente determinadas pelo novo espírito do capitalismo, descrito por Boltanski e Chiapello (2009).

4.1 O UNIVERSO DOS OUTROS: A EMPATIA COMO PILAR SOCIAL DA CONDUTA EMPREENDEDORA

Os termos “alteridade” e “empatia” encontram-se em um momento de grande difusão e articulação no meio social, observada sua incursão no entendimento das relações e dinâmicas de convívio. Como pressuposto para que o relacionamento humano se desenvolva de modo salutar, o olhar empático ou a atitude empática tornam-se temáticas em pauta, mobilizadas em discursos voltados à transformação social e às mudanças de impacto. A exemplo deste “poder da empatia” como *trend-topic*, temos o *Empathy Museum* (Museu da Empatia), fundado em 2015³⁰ por Roman Krznaric (filósofo e escritor), com base na ideia de que “é preciso reconstruir a empatia para criar uma revolução global nas relações humanas”³¹.

²⁸ Sobre a plataforma Videocamp. Disponível em: <<https://www.videocamp.com/pt/about>>

²⁹ Site do canal GNT. Disponível em: <<http://gnt.globo.com/>>

³⁰ São Paulo recebe Museu da Empatia no Parque do Ibirapuera. Disponível em: <<https://www.contioutra.com/sao-paulo-recebe-museu-da-empatia-no-parque-ibirapuera/>>

³¹ 8 ideias do criador do Museu da Empatia para se colocar no lugar do outro. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/11/18/8-ideias-do-criador-do-Museu-da-Empatia-para-se-colocar-no-lugar-do-outro>

Localizado em Londres, o museu tornou-se famoso por sua exposição itinerante “*A Mile in My Shoes*” (Caminhando em Meus Sapatos), cuja proposta é uma “experiência participativa” voltada a repensar as relações sociais e seus pontos de tensão (conflitos, preconceito e desigualdade); os visitantes são convidados a, literalmente, calçar os sapatos de outras pessoas e ouvir suas histórias (depoimentos narrados) durante uma caminhada de 10 minutos. Para Krzanic (apud Jornal Nexo, 2017), “a empatia não é um conceito fofinho; ela pode de fato mudar o cenário social e político”.

Seguindo a mesma linha de pensamento, a Ashoka e seus *fellows* – pessoas reconhecidas por seu potencial de ação voltado a efetivação de transformações sociais – alinham a empatia a capacidades de liderança, criatividade e comprometimento para resolver demandas sociais. Dentre seus objetivos de atuação, a Ashoka define a co-criação de uma sociedade onde: “todas as crianças desenvolvam sua empatia desde os primeiros anos de vida; todo jovem se reconheça como agente de transformação; as equipes sejam colaborativas e empáticas nos diferentes tipos de instituições”³². No cenário educacional, com a iniciativa “Despertar da Empatia” (*Start Empathy*), sugere a formação de uma comunidade (de pessoas e instituições) dedicada a “conduzir um movimento para tornar a empatia uma habilidade prioritária para todas as crianças”³³.

Também no “Programa Escolas Transformadoras” – projeto idealizado pela Ashoka em parceria com o Instituto Alana, voltado ao reconhecimento de abordagens pedagógicas pautadas na “educação com sentido” –, encara-se a empatia como uma das capacidades transformadoras, essenciais “para que possam prosperar no mundo moderno e encontrar soluções para os nossos problemas mais complexos”³⁴. O caráter social da empatia, valorizado e colocado como prioridade das ações da Ashoka em seus programas e parcerias, ganha contornos de capacidade a ser apreendida. Tomada como um objetivo a ser desenvolvido ou uma noção/característica/reflexão a ser despertada nos sujeitos, torna-se parte do discurso pedagógico, sustentando formulações sobre o sujeito “autônomo” e “protagonista”. Mas como se define esse conceito na perspectiva da série que analisamos?

³² Sobre a Ashoka Brasil. Disponível em: <https://www.ashoka.org/pt-br/country/brazil>

³³ Todas as crianças praticam a empatia. Disponível em: <https://www.ashoka.org/pt-br/focus/todas-crian%C3%A7as-praticam-empatia>

³⁴ Ibidem nota de rodapé 12.

QUADRO 05 – SEQUÊNCIA DISCURSIVA 05

O século XXI trouxe inúmeros avanços tecnológicos e milhões de pessoas se conectam em rede. Fronteiras geográficas desaparecem e tudo acontece ao mesmo tempo. Mas há um outro tipo de fronteira, que ainda precisa ser superada: a intolerância, a dificuldade de se respeitar e compreender a alteridade. A empatia é um valor e uma ferramenta essencial nesse cenário, auxiliando pessoas a assumirem diferentes perspectivas frente aos desafios dessa nova realidade. Um mundo de sujeitos realmente transformadores pressupõem que a empatia seja o princípio mediador de todas as nossas relações. Isso começa na escola. (Descritivo do episódio 1 – Site da Ashoka)

Fonte: Notícia sobre o lançamento da série “Corações e Mentes” (Anexo 1).

Na sinopse³⁵ do primeiro episódio da série “Corações e Mentes”, acima apresentada, são elencados os saberes que se vinculam à definição de “empatia” na perspectiva do Programa Escolas Transformadoras: um “valor”, uma “ferramenta essencial”, um “princípio mediador”, voltado à “superação” de “fronteiras sociais” e à efetivação de um “mundo de sujeitos transformadores”, auxiliando-os a assumir “diferentes perspectivas frente aos desafios” que se apresentam. Contextualmente, cita-se o momento histórico que vivenciamos como propulsor de demandas pelo agir empático. Os “inúmeros avanços tecnológicos” do século XXI – especialmente no tocante às formas de comunicabilidade – convergem para uma série de transformações no tecido social, impactando nas formas de agir, pensar e se relacionar.

Como aponta Martín-Barbero (2014), a diluição de barreiras e a indefinição de fronteiras (geográficas) – impulsionadas pelo processo de globalização tecnoeconômica e enfatizadas pelos meios de comunicação e as tecnologias da informação –, promovem a aproximação dos sujeitos. No entanto, a mesma rede de conexão que interliga, também afrouxa ou até mesmo desintegra as relações sociais. A fragilização das culturas locais/regionais e a fragmentação identitária são algumas das consequências do mundo globalizado, cujo funcionamento baseia-se em determinadas premissas, como descrito por Martín-Barbero (2014): a) políticas de relações internacionais fortemente pautadas em estratégias de competitividade; b) o Estado voltado a “interesses privados transnacionais” (afastando-se da coletividade nacional); c) o aparato midiático convertido em “empresas industriais” do setor de telecomunicações. Ademais, defrontar-se com o diferente, com o múltiplo, com o diverso acaba por gerar um “outro tipo de fronteira”, citado na SD 05: a intolerância, a dificuldade de se respeitar e compreender a alteridade.

³⁵ Série “Corações e mentes” estreia na plataforma Videocamp e no canal GNT. Disponível em: <http://escolastransformadoras.com.br/noticias/serie-coracoes-e-mentes-estreia/>

O que a trama comunicativa da revolução tecnológica introduz em nossas sociedades não é, pois, tanto uma quantidade inusitada de novas máquinas, mas um novo modo de relação entre os processos simbólicos – que constituem o cultural – e as formas de produção e distribuição de bens e serviços. A “sociedade da informação” não é, então apenas aquela em que a matéria-prima mais cara é o conhecimento, mas também aquela em que o desenvolvimento econômico, social e político encontra-se intimamente ligado à inovação, que é o novo nome da criatividade e da invenção. (MARTÍN-BARBERO, 2014, p.79)

Essa trama comunicativa tecnológica da qual trata Martín-Barbero (2014), intimamente ligada à inovação, demanda a circulação da informação entre os sujeitos sociais, fazendo com que as práticas culturais adequem-se a novos padrões de relações e processos simbólicos. O modelo de comunicabilidade em rede seria parte do que Dolabela (2003, p.20) – um dos autores referenciais da educação empreendedora – aponta como os “novos padrões de relações sociais e políticas”, a saber: “viabilização de formas não-hierárquicas de concepção e organização da sociedade (estrutura em forma de rede); distribuição homogênea de inteligência; inovação intensa e permanente”. Atentando-se à data de publicação das reflexões do autor – ano de 2003 –, a facilidade e a velocidade na transferência de informação, bem como o “ritmo das inovações de toda espécie”, são tomados como aspectos de uma conjuntura central à época: o fenômeno da globalização. Nesse sentido, os interesses analíticos, mercadológicos e políticos, principalmente, tinham como foco de observação os impactos e consequências do processo de globalização.

O fenômeno naturalizou-se, deparando-se inclusive com novos questionamentos ao longo dos anos (como por exemplo, a discussão acerca da globalização *versus* glocalização), assim como as redes de comunicação tomaram proporções estratosféricas (especialmente por conta das redes sociais e a evolução dos meios e seus usos e aplicabilidades transmidiáticas). Permanece, no entanto, a dificuldade de adaptação e “mobilização do sistema educacional para rever suas bases no sentido de dar conta do novo ambiente” (DOLABELA, 2003, p.21). A constante solicitação que se faz à escola, com relação à “rever seus padrões”, ou seja, seu tradicional *modus operandi*, segue como pressuposto para que as capacidades empreendedoras se desenvolvam. A escola inserida em um contexto de redes comunicacionais tecnológicas é um já-dito que caiu na obviedade e até na obsolescência; por outro lado, o contato humano passa a ter seu valor retomado, fazendo da empatia um saber que dita o poder de transformação em rede. Se a distância entre os nós for demasiadamente ampla, a rede não sustenta o peso das problemáticas e demandas constitutivas dos “desafios” que a nova realidade apresenta. Para as escolas transformadoras, a empatia configura-se como um fio que costura a trama de sua atuação e dos sujeitos que a integram.

QUADRO 06 – SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS 06

O papel da empatia é você saber o que é importante pra você, pro outro, e junto, esse fazer tem que ser junto, eu me colocar no lugar do outro. (Lúcia Santos – Diretora da Escola Municipal Prof. Waldir Garcia)

Fonte: Transcrição do episódio 1 da série “Corações e Mentes” (2018) – Anexo 2.

Compreendida como o entendimento do outro – baseado no “fazer junto” e no colocar-se “no lugar do outro” –, a empatia é um saber que legitima a postura transformadora em um mundo voltado ao sujeito conexcionista: “desse perfil de jovem, que se interessa por ‘fazer algo pelo país’, por trabalhar com um ‘propósito’, que representa ‘a primeira geração globalizada’ nascida no Brasil” (CASAQUI, 2017, p.308). O agir transformador aciona dizeres atrelados à causa social, demandando ao sujeito um olhar para além das próprias questões. Segundo Lavieri (2010, p.5) – em menção à Piaget (1980, p.141), na educação e no empreendedorismo são depositadas as esperanças de se criar indivíduos inovadores, dos quais a sociedade espera “mais do que uma imitação: espera um enriquecimento”.

A perspectiva social, circunscrita tanto na formação discursiva (FD) da pedagogia – que concebe o processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos sociais como propósito – quanto na FD do empreendedorismo – cujo olhar social torna-se pressuposto sob a óptica do novo espírito do capitalismo –, faz da empatia um saber dominante que é “valor” e também “ferramenta”, essencial para auxiliar as “pessoas a assumirem diferentes perspectivas frente aos desafios dessa nova realidade”, como explora a SD 05. Um valor, porque torna-se a base de uma conduta ideal de sujeito, percebida, por exemplo, na perspectiva dialógica da pedagogia (onde a relação entre professores(as) e estudantes seria horizontalizada) e na figura do empreendedor social (como imagem de um sujeito inspiracional que enaltece a interface entre o interesse econômico e a preocupação com o social). E uma ferramenta, porque é tomada como capacidade, habilidade ou competência a ser desenvolvida para se forjar o modelo de sujeito de nossa era: o empreendedor ou, no discurso das escolas transformadoras, o agente transformador, que promoverá as mudanças necessárias para o bem-viver da sociedade como um todo.

Nesse sentido, o discurso social adentra as FDs da pedagogia e do empreendedorismo legitimando-se pelas diversas problemáticas e demandas que emergem das sistêmicas socioeconômicas e socioculturais. Da multiplicidade de lutas e enfrentamentos por justiça social, questões e causas urgentes solicitam à humanidade uma resolução, transcendendo as exigências do cumprimento dos deveres do Estado. Sujeitos, comunidades e sociedade civil

como um todo são convocados à participar das transformações necessárias. A figura do empreendedor, na configuração do novo espírito do capitalismo, passa a ser atrelada ao discurso social, não mais como um diferencial, mas como fundamental.

A empatia, o olhar para o outro e a preocupação com questões de ordem social encurtariam a distância entre o que se concebia como o “empreendedor puro” (o homem empresarial) e o cidadão atrelado às causas da humanidade. Como nos explicita Casaqui (2018, p.58), nos encontramos em um momento histórico “em que o empreendedorismo ultrapassa a atividade econômica para se estabelecer como diretriz para a transformação de todas as esferas da vida”. Frente a esse contexto, o discurso atrelado à lógica do social é essencializado por um “movimento cíclico de renovação retórica do capitalismo, cujo objetivo é manter a atratividade do sistema e sua capacidade de promover o engajamento das novas gerações” (CASAQUI, 2018, p.58). A convocação dos sujeitos a agir em prol do interesse coletivo, com base na tratativa empática, pressupõe a hibridização entre concepções e visões de mundo até então diferenciadas. Tende-se a tornar elementar o que na verdade se trava como um ponto de conflito importante em termos de identidade e diferença dos sujeitos:

Será que se trata apenas de um caso de confusão conceitual entre o empreendedor transformador social e o empreendedor empresário ou será que ao raciocinar sobre um, se está também raciocinando sobre o outro? Mesmo que esses personagens sejam distintos, não seria desejável que as capacidades de mobilização de um e as posturas sociais do outro estivessem presentes em ambos? Por que, então, permanece o receio de discutir esse assunto? (LAVIERI, 2010, p.5)

Com Lavieri (2010) é lançada luz a um dos grandes impasses que se instauram no que concerne à diferenciação entre o empreendedorismo dito empresarial e o empreendedorismo social, como termo que tende a especificar um modo de ser/agir estritamente voltado ao campo social. Apesar de, discursivamente, as “capacidades de mobilização” do empreendedor empresário – que poderíamos associar ao “destruidor criativo” de Schumpeter – estarem dissociadas das “posturas sociais” do “empreendedor transformador social”, na prática haveria a demanda pela integração dessas duas perspectivas. Como sugere o raciocínio do próprio autor, em uma concepção idealista, as fronteiras que definem quem é um e quem é outro seriam diluídas.

Torna-se plausível e permissível que as lógicas de humanização e transformação social adentrem uma FD fortemente organizada em torno da ordem econômica – afinal, como vimos no capítulo 3, o empreendedorismo nasce dos saberes inerentes ao campo da Administração e da Economia. Materializa-se o que Indursky (2008) nos aponta como a

heterogeneidade da formação discursiva, tendo em conta que a porosidade das fronteiras de uma FD permite que saberes oriundos de outras FDs adentrem em seu território discursivo. Temos assim exemplos como a noção de “capitalismo humano” que, “ao fazer alusão a um humanismo aplicado ao sistema econômico, também remete ao tema do *capital humano*, recorrente ao discurso corporativo contemporâneo” (CASAQUI, 2014, p.29).

O “olhar o outro”, como exercício indispensável para que se concretize o ser cidadão, o ser humano, o ser empático, transfigura-se no cerne dessa “leitura do capitalismo como força comunitária do lado do ‘bem’” (CASAQUI, 2017, p.310), um discurso otimista que projeta para o futuro a associação entre desenvolvimento econômico e impacto social. Ainda segundo Casaqui (2017, pp.309-310), o relatório (*Redefining success in a changing world* (2014)³⁶ demonstra a construção do ideário que concebe a confluência entre “mudar o mundo” e “fazer lucro” como princípio viável, desejável e objetivado pela Geração Y (nascidos entre 1982 e 2004). Como aponta o autor (ibidem), também caracterizada como *Millenials*, tal geração “seria a mais disposta a essa ideia de transformação social, que tem como ponto de partida a entidade abstrata do mercado”. A escola, como lugar legítimo das práticas de ensino-aprendizagem, é então o espaço onde os “sujeitos transformadores” se exercitam para o futuro idealizado: a atuação profissional pressupondo-se que “a empatia seja o princípio mediador de todas as nossas relações” (SD 05).

A valorização do olhar empático como propósito social reflete-se no discurso educacional. Os modos de educar de uma sociedade, alinhados com a formação ideológica dominante de determinada época, são organizados pela pedagogia como domínio do saber, como uma formação discursiva (FD). As teorias educacionais, como saberes dessa FD, são assim compostas pela historicidade que lhes é intrínseca, pelos já-ditos, pela memória discursiva – “aquilo que fala antes, em outro lugar” (ORLANDI, 2015, p.29). Como enfatiza Gadotti (2012), a educação é, sobretudo, um fenômeno político, cujas práticas e concepções refletem valores e contextos históricos diversos que imbricam-se e dialogam entre si.

³⁶ Organizado pela marca de uísque Chivas Regal – cujo discurso publicitário trabalha, desde 2014, com “uma campanha mundial, desdobrada em ações locais, em torno da imagem do empreendedor social” (CASAQUI, 2015, p.219) –, em parceria com a *Skoll Centre for Social Entrepreneurship* – definida como organização global incentivadora do empreendedorismo social.

A educação é um fenômeno complexo, composto por um grande número de correntes, vertentes, tendências e concepções, enraizadas em culturas e filosofias diversas. Como toda educação é política, como nos ensinou Paulo Freire, ela não é neutra, pois, necessariamente, implica princípios e valores que configuram uma certa visão de mundo e de sociedade. Daí existirem muitas concepções e práticas da educação. Não dá para falar de uma educação em geral, separando-a de seu contexto histórico. É preciso qualificar de que educação estamos falando, a partir de que ponto de vista. E como todo ponto de vista é a vista de um ponto, precisamos indicar de que lugar, de que território, estamos falando. Toda educação é necessariamente situada historicamente. (GADOTTI, 2012, p.10)

Essa diversidade de correntes, vertentes e tendências teórico-práticas, citadas pelo autor (2012), demonstram a heterogeneidade da FD pedagógica com a qual o sujeito do discurso se relaciona. Como veremos, o discurso da educação empreendedora interage com esse domínio heterogêneo (FD) em movimentos de aproximação e afastamento, diante dos múltiplos saberes pedagógicos que ditam o que é permitido dizer. Ainda que seja “preciso qualificar de que educação estamos falando” – em termos de contexto histórico e visão de mundo, como indica Gadotti (2012) –, é preciso também um olhar sobre a filiação de dizeres, identificando “sua significância, mostrando seus compromissos políticos e ideológicos” (ORLANDI, 2015, p.30). Nesse sentido, nos atentaremos aos movimentos de negação e afirmação em relação à “diferença” como temática, mobilizados nos dizeres da série.

4.1.1 Diferença e (des)igualdade: os paradigmas da escola empática

QUADRO 07 – SEQUÊNCIA DISCURSIVA 07

É você quebrar a diferença e colocar todo mundo pra conviver junto, então, não é literal essa coisa de quebrar as paredes do Amorim... podiam quebrar as paredes no mundo inteiro, né?! (Victoria Laguna – Estudante)

Fonte: Transcrição do episódio 1 da série “Corações e Mentres” (2018) – Anexo 2.

Pensar na “diferença” como temática pressupõe a complexa relação com a amplitude de sentidos possíveis com os quais se associa em significações diversas. Em interlocução com o termo “identidades”, um sentido plausível aciona o pensar sobre a heterogeneidade de realidades, culturas e saberes, em vias de refletir sobre as diferentes identidades com as quais nos relacionamos e a partir das quais nos apresentamos e representamos no cenário social. Na formulação da SD 07 a “diferença” é conjecturada como algo com o qual é necessário romper, “quebrar”, para que o convívio harmonioso se estabeleça.

Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2003, pp.65-66) identidade e diferença são “criações sociais e culturais” interdependentes, fabricadas por nós, por intermédio de “atos de criação linguística”. Para o autor, encará-las dessa forma “significa dizer que não são ‘elementos’ da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas” (SILVA, 2003, p.66). Aos olhos da AD, compreendemos nos termos “criações” e “fabricação” não o ato consciente de criar e fabricar dos sujeitos, mas sim o modo como a historicidade, o caráter ideológico e a ordem do simbólico interpelam os sujeitos do discurso na dimensão linguística das relações sociais e culturais que estabelece.

Assim, identidade e diferença, como atos linguísticos (Silva, 2003), atrelam-se à heterogeneidade, ao imaginário e a processos de diferenciação que compõem os sistemas de significação. Como fator condicionante para sua definição, o olhar sobre e para o outro, empático ou não, prevê atos de linguagem que viabilizam a compreensão de “quem sou eu” a partir de “quem são os outros”. Ou ainda, a alusão “de quem não sou eu” a partir de “quem são os outros”, baseada em afirmações sobre processos de diferenciação que “dependem de uma cadeia, em geral oculta, de declarações negativas sobre (outras) identidades. Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis!” (SILVA, 2003, p.66).

Munidos dessas primeiras incursões, nos dedicaremos ao esforço analítico que objetiva elucidar o modo como o olhar empático é mobilizado nos dizeres da educação transformadora, então mobilizada pelo discurso do empreendedorismo; como se confronta com as diferenças e identidades que convivem no espaço escolar. Com isso nos aproximamos da compreensão do funcionamento discursivo da pedagogia empreendedora em interface com o discurso social, foco primordial deste trabalho. Diante do que se considera uma “posição liberal” acerca da diversidade – “em que a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas” (SILVA, 2003, p.65) –, partilhamos das inquietações assinaladas por Silva (2003), tomando-as como questões-guia para o gesto interpretativo a que nos lançamos:

Mas será que as questões da identidade e da diferença se esgotam nessa posição liberal? E, sobretudo: essa perspectiva é suficiente para servir de base para uma pedagogia crítica e questionadora? Não deveríamos, antes de mais nada, ter uma teoria sobre a produção da identidade e da diferença? Quais as implicações políticas de conceitos como diferença, identidade, diversidade, alteridade? O que está em jogo na identidade? Como se configuraria uma pedagogia e um currículo que estivessem centrados não na diversidade, mas na diferença, concebida como processo, uma pedagogia e um currículo que não se limitassem a celebrar a identidade e a diferença, mas que buscassem problematizá-las? (SILVA, 2003, pp.64-65)

Em um cenário de enfáticas desigualdades sociais e econômicas, como se reflete a realidade brasileira, a conduta idealizada (ou “posição socialmente aceita”) mencionada pelo autor (2003) sinaliza o modo como nos relacionamos com as experiências sociais de nosso tempo. Socialmente e pedagogicamente recomendados, o “respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença” caminham lado a lado com a empatia, enaltecendo a capacidade humana de aceitar e respeitar a manifestação do outro em suas diferenças perante o “eu”. Frente a sistemas simbólicos que “fornecem novas formas de se dar à experiência das divisões e desigualdades sociais e aos meios pelos quais alguns grupos são excluídos e estigmatizados” (WOODWARD, 2003, p.19), prezar pela alteridade torna-se um gesto enaltificado em uma sociedade que lida com a multiplicidade e hibridização cultural. Mas de que maneira esse gesto se apresenta na série que analisamos? Quais são os modos de lidar com a diferença?

QUADRO 08 – SEQUÊNCIA DISCURSIVA 08

E se a gente pensar no Brasil um país de dois extremos, assim tão distantes, né? Que nunca se encontram ou se encontram em outro tipo de circunstâncias e colocar eles juntos dentro da sala de aula. A junção desses dois extremos é uma esperança assim que me dá realmente pro futuro. Vamo parar e olhar pro mundo, a gente tá feliz com o mundo que a gente tem? (Silvina Bender – Mãe de estudantes)

Fonte: Transcrição do episódio 1 da série “Corações e Mentres” (2018) – Anexo 2.

Discursivamente, a série “Corações e Mentres” busca contextualizar no primeiro episódio a situação socioeconômica do Brasil em paralelo a demonstrações de como as “escolas transformadoras” lidam com os desafios e problemáticas de seu entorno. A SD 08 é tomada como exemplo desse raciocínio circunstancial, em que a figura da mãe – ativa na vida escolar dos filhos – tende a descrever o Brasil como “um país de dois extremos”. Nos dois extremos, que caracterizam a realidade brasileira nos dizeres acima expostos, o binarismo se faz presente na concepção de sentidos possíveis para cada extremo. A marca da diferenciação se apresenta como problemática a ser resolvida, onde o encontro de lados “distantes” (ou até opostos) deve ser promovido pela sala de aula como espaço de “junção”.

As reflexões de alusão retórica presentes na SD 08 latejam como um chamamento direcionado ao telespectador da série. O “nós” ali presente – em “a gente” e “vamo” – soa como convocação para as ações conjuntas de “pensar no Brasil um país de dois extremos”, “parar e olhar pro mundo” e questionar “a gente tá feliz com o mundo que a gente tem?”. Para a questão, o “não” é a resposta possível que tem como justificativa os dizeres anteriores;

a separação dos dois extremos deve ser resolvida e a educação (representada pelo espaço da sala de aula) seria a “esperança pro futuro”. No entanto, identifica-se já um “porém”: à qual pedagogia (como teoria da educação) se refere a constituição do caminho para a mudança que gera a esperança?

A família e a escola não perguntam à criança: “Qual é seu sonho?” A ausência dessa pergunta deve-se à intenção da sociedade de fazer com que os jovens desempenhem papéis pré-definidos. Não havendo a pergunta, as crianças e os jovens não se preparam para a resposta que leva à concepção do futuro que desejam para a sua comunidade e para si mesmos e, conseqüentemente, não desenvolvem o seu potencial empreendedor. Empreendedorismo significa, principalmente, a capacidade de transformar conhecimento em riqueza para toda a coletividade. Eticamente acho que só pode ser considerado empreendedor aquele que oferece valor positivo para a comunidade a que pertence. Empreendedorismo não pode ser visto como um processo de enriquecimento pessoal. (DOLABELA, 2008, p.14)

A pedagogia empreendedora, como discurso, acena para esse desejo de mudança que se instaura como objetivo social. Apropriando-se do discurso pedagógico “transformador” – historicamente filiado à leitura freireana da “educação como prática da liberdade” –, os dizeres de Dolabela (2008) mobilizam saberes que entonam a humanização de um viés essencialmente econômico. O “sonho” individual (como parte de uma abordagem pedagógica), a capacidade de reflexão (no sentido de interrogar e preparar os jovens para “a resposta que leva à concepção do futuro que desejam para a sua comunidade e para si mesmos”) e a autonomia (como ação voltada à superação de papéis pré-definidos) são tomados como instrumentos para o desenvolvimento do “potencial empreendedor”.

Nas palavras de Casaqui (2019) encontramos o aporte que nos conduz a esse entendimento, dado que o empreendedorismo manifesta-se como “espírito de um tempo” e, assim: “impõe-se como ideologia, sobrepõe-se ao mundo do trabalho, flerta com a infância e agrega valores desejáveis na sociedade, que se disseminam por um sem número de agentes, marcando sua onipresença na cena midiática, em planos educacionais e em projetos de futuro” (CASAQUI, 2019, p.101). A própria ideia descrita por Dolabela (2008, p.14) de que “só pode ser considerado empreendedor aquele que oferece valor positivo para a comunidade a que pertence”, demonstra esse “flerte” citado por Casaqui (2019).

Esse “espírito de um tempo” é retratado em “O segredo de Luísa”, obra em que Dolabela (2006, p.19) convida o leitor a compartilhar de sua perspectiva acerca do empreendedorismo, descrita como: “abrangente, contempla toda e qualquer atividade humana e, portando, inclui empreendedores na pesquisa, no governo, no terceiro setor, nas artes, em qualquer lugar”. Para o autor, os sentidos do “ser empreendedor”, muito além do “fazer”, remetem a formas diversas de atuação que transcendem a abertura de uma empresa ou

negócio. Como vimos no capítulo 3, a concepção de “empreendedorismo” passa a ser compreendida, no início dos anos 1980, como um perfil cujas características podem ser desenvolvidas, tendo em vista a convicção inspiracional de que todos(as) podem empreender.

Dolabela (2006) aproxima-se dessa conjuntura com sua proposta de “pedagogia empreendedora”, a partir da qual o “sonho” e o “olhar humano” são elementos substanciais. Especificamente sobre a realidade brasileira, defende que:

Em 2000, com o apoio da organização não-governamental Visão Mundial, finquei uma modesta cunha no que considero o ponto central de um país que deseja buscar o desenvolvimento: o ensino básico e, dentro dele, a educação empreendedora para crianças a partir de 4 anos e para adolescentes. Mas é importante advertir que não desejo transformar cada criança em um agente de criação de empresas. A atividade empresarial é apenas uma das infindáveis formas de empreender. (DOLABELA, 2006, p.19)

O discurso do empreendedorismo, ao encarar a ideia de empreender como “uma forma de ser, muito mais do que fazer” articula em sua rede de significados “valores, crenças, hábitos, atitudes, visão de mundo” (DOLABELA, 2008, p.14). Torna permissível a relação com saberes dominantes do discurso humano e social, como é o caso da empatia, valorizada como atitude e princípio das relações sociais do nosso tempo. Tendo em vista que a formação social do novo espírito do capitalismo inscreve nos sujeitos a preocupação com o olhar para a comunidade, para o entorno, para o que está além da ordem individual, a perspectiva social torna-se um saber dominante para que a cultura empreendedora faça sentido em um “mundo conexcionista”.

Como nos aponta Casaqui (2018, p.64), “afastando-se da ambição explícita do capitalista ‘selvagem’, o empreendedor com propósito, fundado em suas crenças, renova a retórica do capitalismo e oferece uma aura de autenticidade ao sistema”. A manutenção da sistemática capitalista neoliberal – sob a qual nos organizamos como sociedade pós-moderna – conta com um “novo espírito”, uma nova conduta, cuja base solidifica-se no engajamento “à imagem e semelhança do homem que corresponde ao mundo conexcionista descrito por Boltanski e Chiapello (2009)” (CASAQUI, 2018, p.64). O “espírito empreendedor”, representativo dessa nova conduta citada pelo autor (2018), é inevitavelmente dependente do *networking* e da frutificação de relações e afetos. Isolamento, intolerância e preconceito são manifestações que não se encaixam no perfil conexcionista.

Encarados como “seres com propósito, os empreendedores se apresentam como os líderes legítimos para conduzir o mundo a um futuro melhor” (CASAQUI, 2018, p.64), promovendo assim a interseção entre condutas econômicas (da ordem do negócio, da

empresa, da lucratividade) e social (vinculada a causas e lutas pelo bem-comum). Autores como Dornelas (2003) e Drucker (2016), em suas respectivas alusões ao “sonho de transformação” e à “sociedade empreendedora” trazem à tona o vínculo que se estabelece entre o “ser empreendedor” e o “agir social” (tendo em vista um objetivo voltado à coletividade). Entre o “sonho individual” e o “sonho coletivo”, situa-se o domínio da ação empreendedora e, ato contínuo, da pedagogia empreendedora.

QUADRO 09 – SEQUÊNCIA DISCURSIVA 09

Lancei uma semente pra as pessoas que eu fui encontrando de uma escola diferente, de uma escola que possa falar uma linguagem mais próxima à criança, tocar as emoções da criança, desenvolva as habilidades múltiplas dessa criança e que esteja aberta, antes de mais nada, a quem já estava aqui. Na escola Dendê da Serra, usamos a pedagogia Waldorf, que é até bastante conhecida já no Brasil, mas normalmente é restrita a escolas particulares, até bastante caras. O que distingue a Dendê da Serra, especialmente, que é bem raro ainda no Brasil, é a nossa proposta de integração social, a gente não quer ser nem uma escola pra rico e nem uma escola pra pobre. (Silvia Reichmann – Diretora da Escola Dendê da Serra)

Fonte: Transcrição do episódio 1 da série “Corações e Mentes” (2018) – Anexo 2.

Nos dizeres da diretora Silvia Reichmann é possível verificar o modo como seu lugar social define a orientação dos saberes ao quais se filia e como são ditos, tendo em vista que “as palavras mudam de sentido ao passarem de uma formação discursiva para outra; assim, não somente as intenções que determinam o dizer; há uma articulação entre intenção e convenções sociais” (ORLANDI, 2011, p.27). No lugar social de diretora de uma escola considerada “transformadora” ou “fora dos padrões” de institucionalização escolar, identifica-se com um lugar discursivo que opera em direção à legitimação da pedagogia transformadora, onde se encontram saberes dominantes referentes ao social, ao educacional (institucionalizado ou não) e, por que não ao empreender.

A busca por uma “escola diferente” que almeje “falar uma linguagem mais próxima da criança” vincula-se à noção da pedagogia transformadora de Freire (2016), na qual busca-se o diálogo entre os sujeitos do ensino, dando voz ao educando que foi “calado” por uma sistemática tida como “de opressão”.

A pedagogia Waldorf³⁷, citada pela diretora, é tomada como uma alternativa para a concretização dessa “escola diferente” que, voltada ao desenvolvimento de habilidades múltiplas, promoveria o espaço ideal para que se edifique o sujeito transformador idealizado. A fundamentação antropológica dessa vertente pedagógica, ao valorizar as múltiplas dimensões do ser humano, dialoga com o propósito social que abordamos no presente tópico: a empatia como princípio de atuação da escola transformadora.

Sendo assim, a proposta curricular Waldorf caracteriza-se como um artifício discursivo alinhado ao que, no discurso das escolas transformadoras, se estabelece como fundamental e, diríamos até, estratégico: demonstrar uma perspectiva educacional que valoriza o olhar aproximativo dos sujeitos (em especial os discentes), levando em conta suas particularidades. Assim, os dizeres iniciais da SD 09 convergem para a legitimação do discurso a partir da lógica social, mobilizando inclusive a ideia de que se oferece aos sujeitos a possibilidade de tomarem contato com uma abordagem que *“normalmente é restrita a escolas particulares, até bastante caras”*. No entanto, somado ao fato da abordagem pedagógica da Dendê da Serra ser apresentada como algo *“bem raro ainda no Brasil”*, o discurso que busca retratar e promover uma perspectiva humanizada – de uma escola que *“esteja aberta, antes de mais nada, a quem já estava aqui”* –, acaba por enfatizar a lógica econômica: a própria pedagogia transformadora que intenta aplicar (e replicar) seria inacessível, não fosse a sistemática de “pais pagantes”.

QUADRO 10 – SEQUÊNCIA DISCURSIVA 10

Nossa conversa com as famílias pagantes é uma conversa de quem busca parceiros, quem busca pessoas que também contribuam com a missão da escola que é abrir essa educação pra quem não pode pagar. A gente faz questão que mais da metade dos nossos alunos seja bolsista, porque isso cria um outro ambiente. (Silvia Reichmann – Diretora da Escola Dendê da Serra)

Fonte: Transcrição do episódio 1 da série “Corações e Mentes” (2018) – Anexo 2.

Outro sinal do domínio econômico desse discurso está na afirmação da identidade de pagantes e não pagantes (SD 10), cujos efeito de sentido terminam por efetivar a distinção

³⁷ A composição do currículo Waldorf respeita a fenomenologia do desenvolvimento da consciência humana, definindo quais conteúdos são apropriados a certas etapas do desenvolvimento humano. A metodologia Waldorf vincula-se às orientações gerais sobre como devem se estabelecer os procedimentos pedagógicos. O aspecto relacional envolve a configuração social na realidade de uma escola Waldorf, ou seja, todas as intersecções possíveis entre os componentes do organismo social (docentes-discentes, discentes-discentes, docentes-docentes, docentes-familiares...). A fundamentação antropológica abarca o ser humano nas dimensões física, vital, psíquica e espiritual. (BACH JÚNIOR, 2012, p.119)

entre “sujeitos investidores” (como ativos) e “sujeitos do(ao) investimento” (submissos), em um processo que resulta na demarcação de fronteiras sociais – as quais se deseja eliminar, como sugerem os dizeres da diretora: “a gente não quer ser nem uma escola pra rico e nem uma escola pra pobre”. Ocorre a celebração da diferença – “*a gente faz questão que mais da metade dos nossos alunos seja bolsista, porque isso cria um outro ambiente*” –, em detrimento de uma discussão crítica e reflexiva sobre a diferenciação e as subjetividades – essencial para que se compreenda a cultura e as identidades que transitam pelo meio social, como nos aponta Silva (2003). Não em termos de intencionalidade, mas em termos de significação, cabe observarmos como a questão da diferença, do olhar para o outro, é dita no discurso.

Vislumbrar uma escola que “não seja pra rico e nem pra pobre” (SD 09), aproxima-se do sentido de uma escola que engloba ambos os “mundos” (da riqueza e da pobreza), com vista ao ideário “para todos”. No entanto, o artifício para negar a segregação – apontar a especificidade –, acaba por demarcar a diferenciação, a identidade, “sempre ligada a uma forte separação entre ‘nós’ e ‘eles’”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder” (SILVA, 2003, p.72). Vemos assim a complexidade do processo de significação que, fundamentado na linguagem, é sempre instável, indeterminado e vacilante. Segundo o autor (ibidem, p.69), a instabilidade dos sentidos se deve à indeterminação do signo como elemento linguístico que “carrega sempre não apenas o traço daquilo que ele substitui [o referente, o conceito, o objeto – observação minha], mas também o traço daquilo que ele não é, ou seja, precisamente da diferença”.

Ao mobilizar em seu discurso questões relacionadas à problemática da desigualdade social – em “*nossa proposta de integração social*” (SD 09) e “*abrir essa educação pra quem não pode pagar*” (SD 10) – a diretora da escola Dendê da Serra, entra em conflito com a causa social à qual adere – a integração social. Na tentativa de enfatizar a igualdade, acaba por cair na armadilha do próprio discurso: diferenciar pagantes de não-pagantes, ricos e pobres, uns de outros, adentra na ordem da contradição. A armadilha não está na tratativa sobre a diferença, afinal, vimos com Silva (2003) a importância de levantarmos as discussões sobre o tema, observada a conjuntura das múltiplas identidades com as quais nos relacionamos e sua estreita relação de dependência com a diferença; o “ato falho”, por assim dizer, está na ordem da repetição, na visada politicamente correta que prega a tolerância, a inclusão e o respeito, mas não problematiza com criticidade como chegar a esse ideal de sociedade.

QUADRO 11 – SEQUÊNCIA DISCURSIVA 11

Eu acho que tem que ser pra todos, porque senão a gente não tá fazendo nenhuma mudança. Se colocar só os ricos pra ter essa possibilidade, vai continuar igual. E foi o que teve até agora, né? Agora o que que isso faz, né? Acho que a primeira coisa que eu vejo é o presente que os meus filhos tão recebendo, o presente de sentar com crianças que eles não sentariam junto em outros lugares numa sala de aula. São pessoas que, se não fosse essa escola, quando que a gente ia entrar na casa dessas crianças e eles iam brincar juntos? Porque eles tavam numa certa bolha, né? (Silvina Bender – Mãe de estudantes)

Fonte: Transcrição do episódio 1 da série “Corações e Mentes” (2018) – Anexo 2.

A fala da “mãe pagante” (SD 11) caracteriza-se pelo latejar da diferença ao invés da valorização da luta pelo alcance da igualdade, entre pagantes e não pagantes (todos em prol da educação transformadora); enfatiza-se a diferença ao tratar do que se poderia apontar como a identificação do eu em relação ao outro: “Meus filhos nunca teriam a oportunidade de conviver com essas crianças se não fosse o espaço da escola”; nestes dizeres reflete-se a complexidade que se instaura ao observarmos os lugares sociais³⁸ em conflito/embate com o lugar discursivo dos sujeitos na FD da pedagogia. Ao centra-se em sua realidade social, como mãe e pagante, passa a encarar um conflito entre os saberes que atrelam-se à defesa de uma sistemática educacional de qualidade (para todos) e o bem-estar dos seus (em âmbito individualizado no que se refere ao seu núcleo de convivência, centrado em seus filhos).

Os indivíduos vivem no interior de um grande número de diferentes instituições, que constituem aquilo que Pierre Bourdieu chama de “campos sociais”, tais como as famílias os grupos de colegas, as instituições educacionais, os grupos de trabalho ou partidos políticos. Nós participamos dessas instituições ou “campos sociais”, exercendo graus variados de escolha e autonomia, mas cada um deles tem um contexto material e, na verdade, um espaço e um lugar, bem como um conjunto de recursos simbólicos. (WOODWARD, 2003, p.23)

A “causa” da pedagogia transformadora, pautada em saberes dominantes que vinculam-se à FD do social – como igualdade, coletividade, reconhecimento/ valorização da diferença e justiça social – parece, forçosamente, ser articulada em dizeres como: “eu acho que tem que ser pra todos” e “se colocar só os ricos pra ter essa possibilidade, vai continuar igual”. Alinhando-se ao discurso da série “Corações e Mentes”, os dizeres da “mãe pagante” vinculam-se à tratativa do olhar para o outro, a fim de valorizar a empatia e a alteridade na

³⁸ Como descreve Grigoletto (2007, p.5), “Orlandi, em seu artigo ‘Do sujeito na história e no simbólico’ afirma que “o sujeito, na análise de discurso, é posição entre outras, subjetivando-se na medida mesmo em que se projeta de sua situação (lugar) no mundo para sua posição no discurso” (ORLANDI, 1999, p. 17). Percebemos que a autora está se referindo aqui ao lugar social/empírico do sujeito que, ao se subjetivar, ocupa uma determinada posição no discurso”.

defesa do que seria uma pedagogia transformadora. Assim, os dizeres passam a refletir indícios de contradição, evidenciados na dúvida – “e foi o que teve até agora, né?” e “agora, o que isso faz?” – sobre o contexto em que se inserem: a escola que trabalha com a desigualdade latente e cuja abordagem de luta por igualdade ora divide os sujeitos (pagantes e não-pagantes), ora os aproxima (como na fala dos estudantes).

O sujeito, interpelado pelo inconsciente, deixa que o preconceito ganhe espaço na formulação discursiva que articula, ainda que ideologicamente – na FD da pedagogia, à qual se vincula – o preconceito seja um saber “negado” ou, ao menos, contido. Essa “intrusão” do olhar preconceituoso, revela a heterogeneidade da formação discursiva (FD) descrita por Indursky (2008) nos dizeres da SD 11 pela tentativa de negação do mesmo. O “presente” da convivência com aqueles que não se conviveria em outros espaços sociais aproxima-se do que retrata Lima (2011, pp.54-55):

Sabemos viver numa sociedade a qual nega preconceitos. Florestan Fernandes dizia que no Brasil temos preconceito de ter preconceito. O medo de ser considerado preconceituoso é mais forte do que o próprio preconceito. Sempre conhecemos alguém que consideramos preconceituoso: nosso vizinho, um parente distante, até um amigo, mas nós, não! O professor/educador deve ter conhecimento e consciência desse chamado racismo cordial (sic), se pretende ser um agente modificador de tal situação.

A contradição ganha forma quando a centralidade dos dizeres passa a ser o individual, quando o foco do olhar não é mais o outro, mas o “eu”, os “meus”: “acho que a primeira coisa que eu vejo é o presente que os meus filhos tão recebendo; o presente de sentar com crianças que eles não sentariam junto em outros lugares numa sala de aula; são pessoas que, se não fosse essa escola, quando que a gente ia entrar na casa dessas crianças e eles iam brincar juntos?”. O “presente” ao qual a mãe se refere vincula-se ao que poderíamos conceber como “ganho” do investimento realizado; aproxima-se da noção de “responsabilidade social”, que engendrado no domínio do organizacional/ administrativo refere-se ao “grau de obrigações de uma organização em assumir ações que protejam e melhorem o bem-estar da sociedade na medida em que ela procura atingir seus próprios interesses” (CHIAVENATO, 2014, p.112).

A questão da “diferença” nos dizeres representativos dos “pais pagantes” sustenta-se no raciocínio que pende para o auxílio, para a doação, para o investimento social. Como uma intra-empREENDEDORA – aquele(a) que pratica o empreendedorismo dentro de determinada organização – ou alguém vinculado ao setor de responsabilidade social, a mãe pagante intenta aproximar-se do que seria “politicamente correto”, ou, como expôs Silva (2003, p.65), de uma “posição socialmente aceita”. A aproximação do discurso social segue a lógica da conduta

inspiracional empreendedora, como um exemplo a ser seguido, visando demonstrar o funcionamento de um empreendimento que acolhe múltiplas estratégias de ação. No entanto, a disjunção entre a unidade do espaço escolar para todos(as) e a proposta “inovadora” de oferecer bolsas “bancadas” por pais de alunos que “podem pagar”, acaba por enfatizar a diferença. Assim, a diferenciação entre pagantes e não-pagantes confere aos dizeres sinais de contradição.

Podemos dizer que onde existe diferenciação - ou seja, identidade e diferença - aí está presente o poder. A diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas. Há, entretanto, uma série de outros processos que traduzem essa diferenciação ou que com ela guardam uma estreita relação. São outras tantas marcas da presença do poder: incluir/excluir (“estes pertencem, aqueles não”); demarcar fronteiras (“nós” e “eles”), classificar (“bons e maus”; “puros e impuros”; “desenvolvidos e primitivos”; “racionais e irracionais”); normalizar (“nós somos normais; eles são anormais”). (SILVA, 2003, p.71)

Woodward (2003) demonstra que a depender de nosso lugar social, nos identificamos com diferentes “identidades”, as quais circunscrevem-se no que Indursky (2008) determina como posições-sujeito das FDs às quais nos assujeitamos. Munidos do entendimento do sujeito na perspectiva da AD de linha francesa em conjunção à concepção de identidade de Woodward, vemos a subjetividade como não subjetiva, porém passível de movimento. Assim, o sujeito não é dono de seus dizeres, ou mesmo plenamente consciente do que diz, mas assujeitado à ideologia e à historicidade da FD com qual se identifica; “inserido” na FD, porém, tem a liberdade de transitar por diferentes posições-sujeito, a partir das quais desenvolve diferentes níveis de identificação com os saberes dominantes.

As crises globais da identidade têm a ver com aquilo que Ernesto Laclau chamou de deslocamento. As sociedades modernas ele argumenta, não tem qualquer núcleo ou centro determinado que produza identidades fixas, mas, em vez disso, uma pluralidade de centros. Houve um deslocamento dos centros. Pode-se argumentar que um dos centros que foi deslocado é o da classe social, não a classe como uma simples função da organização econômica e dos processos de produção, mas a classe como um determinante de todas as outras relações sociais: a classe como a categoria “mestra”, que é como ela é descrita nas análises marxistas da estrutura social. (WOODWARD, 2003, p.22)

O individualismo versus a coletividade são também marcas na formulação discursiva tanto da mãe-pagante quanto da diretora. A pedagogia Waldorf como “cara”, inacessível a muitas escolas, é aplicada na Dendê da Serra como um privilégio. Às crianças, cujos pais têm poder aquisitivo para investir na educação (sua própria e de outras crianças), é oferecida a possibilidade de contato com os princípios pedagógicos “inovadores” e com “os outros” –

aqueles com quem “não sentariam juntos” senão pela sala de aula. “Outros” esses, desprivilegiados, marginalizados pelo próprio discurso que defende sua inclusão.

Simbolicamente, a escola pública como lugar de acesso a todos, como lugar de direito de estar dos cidadãos, tem em seu discurso a inclusão e a aceitação como saberes dominantes. No entanto, a barreira que se ergue diante de sua porta de entrada é edificada pelas problemáticas da situação social, política e econômica de seus arredores. Por mais que se deseje enfatizar a igualdade de direitos, os sentidos que prevalecem acabam sendo outros, sobretudo ligados ao fortalecimento da diferença – pela impossibilidade de acesso a todos(as) devido à precarização de sua estrutura – ou à negação/apagamento da diferença – a uniformização dos sujeitos.

A escola, sobretudo a pública, conquanto marcada pela diversidade cultural – com filhos de operários, camponeses, classe média, desempregados, terceirizados, sem-terra, sem-teto, brancos, negros, amarelos, católicos, judeus, muçulmanos, budistas, protestantes, ateus, migrantes, imigrantes, ou misturas mais ou menos intensas de um ou vários elementos postos anteriormente –, muitas vezes age como se estivesse diante de uma única e mesma planura. (CITELLI, 2007, p.8)

O modo como a escola pública olha para a “diversidade”, para a diferença que permeia seu espaço, é apontada por Citelli (2007) como consequência da padronização confundida como “direito à universalização”. A negação da diferença como caminho para a igualdade acaba por conduzir ao pensamento ilusório de possível resolução para as questões do preconceito, do racismo e da desigualdade. Com as SDs analisadas (07, 08, 09, 10 e 11) vimos que o discurso da educação transformadora – identificado tanto à a FD do empreendedorismo quanto a FD da pedagogia – aproxima-se dessa visão, buscando enfatizar em seu discurso a igualdade e o “para todos” e, em contrapartida, obscurecer a diferença. Nosso próximo passo é desvelar no discurso da série, a outra perspectiva: a diversidade como foco de reflexão. Retomamos assim, a perspectiva de Tomaz Tadeu da Silva sobre a importância do currículo como base para a tratativa crítica e questionadora sobre diferença e as múltiplas identidades.

4.1.2 Currículo: o caminho para a transformação?

Em continuidade ao movimento de análise acerca da empatia na educação transformadora, retomamos a seguinte questão levantada por Silva (2003, pp.64-65): “como se configuraria uma pedagogia e um currículo que estivessem centrados não na diversidade, mas na diferença, concebida como processo, (...) que não se limitassem a celebrar a

identidade e a diferença, mas que buscassem problematizá-las?”. Nosso objetivo não alcança a busca por respostas a essa questão, mas a toma como um caminho para analisar o retrato do *modus operandi* das escolas transformadoras face às capacidades que intenta desenvolver – dentre elas, a empatia como cerne do agir transformador. Considerando-se que o currículo traduz o posicionamento pedagógico de determinado contexto sociocultural, buscaremos compreender como se dá o “discurso sobre currículo”³⁹ (Silva, 2016) na narrativa “Corações e Mentes” e, conseqüentemente, na perspectiva do empreendedorismo.

QUADRO 12 – SEQUÊNCIA DISCURSIVA 12

Você tem disciplinas. O conjunto das disciplinas forma uma grade... é a verdadeira prisão! (Carla Teixeira – Professora de História)

Fonte: Transcrição do episódio 3 da série “Corações e Mentes” (2018) – Anexo 4.

Na SD 12, a lógica que orienta o processo de significação da formulação é balizada pela ideia de aprisionamento/confinamento. O dizer “grade” isolado do termo “curricular” (que resultaria no binômio referente à organização do currículo: grade curricular), e também associado ao caráter disciplinar, dá o tom para que a exclamação da professora mobilize o efeito de sentido “prisão”. Ainda que a noção de estrutura curricular seja comumente articulada à palavra “grade” no discurso educacional, é possível identificar nessa SD um deslocamento de sentido que vincula o termo a uma outra tratativa: a do encarceramento. Aos olhos da AD, manifesta-se o efeito metafórico, “fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual, lembrando que este deslizamento de sentido entre x e y é constitutivo tanto do sentido designado por x como por y” (ORLANDI, 2015, p.77).

Considerando-se que a mesma palavra pode significar diferentemente, remetendo a outros discursos possíveis (Orlandi, 2015), a metáfora decorrente da SD 12 promove a aproximação entre o discurso sobre currículo e o discurso da disciplinarização (em termos de condução, restrição e controle). Demonstra-se uma visão que pressupõe a organização e o planejamento como fundamentos de uma grade curricular tida como espaço demarcado por fronteiras. Mesmo com uma possível substituição da palavra “grade” por um sinônimo – “estrutura”, “matriz” ou “programa”, por exemplo – os dizeres permaneceriam vinculados a efeitos de sentido similares. A formatação curricular atrelada ao movimento de arranjo

³⁹ Com a noção de “discurso”, Silva (2016, p.12) compreende que “a existência do objeto é inseparável da trama linguística que supostamente o descreve”, ou seja, “um discurso sobre currículo, mesmo que pretenda apenas descrevê-lo ‘tal como ele realmente é’, o que efetivamente faz é produzir uma noção particular de currículo”.

coordenado – “você tem disciplinas” que serão ordenadas em um “conjunto de disciplinas” – resulta em um constructo de conhecimentos, “considerando como organização disciplinar uma tecnologia de organização e controle de saberes, sujeitos, espaços e tempos em uma escola. Trata-se de uma sistemática de organização do trabalho pedagógico” (Lopes, 2014, pp. 1661-1664).

Tomando as teorias curriculares como referência, encontramos na SD 12 sinalizações que remontam ao início da tradição teórica do currículo como campo especializado de estudos. Ao acordo com Silva (2016), o uso do termo *curriculum*, no sentido de organização e método, é consideravelmente recente e intimamente ligado à influência da literatura educacional norte-americana. Nasce em um contexto estado-unidense associado à institucionalização da educação, em que “diferentes forças econômicas, políticas e culturais procuravam moldar os objetivos e as formas da educação de massas de acordo com suas diferentes e particulares visões” (SILVA, 2016, pp.164-166). Segundo o autor, é nessa conjuntura que Bobbit (1918) produz a obra “The curriculum”, considerada o marco da especialização dos estudos curriculares.

Nos anos 1910, na psicologia, o comportamentalismo, e na administração, o taylorismo, ganham destaque na sociedade americana que se industrializa. As demandas sobre a escolarização aumentam, como forma de fazer face à rápida urbanização e às necessidades de trabalhadores para o setor produtivo. Surge, assim, a preocupação com a eficiência da escola que tem como função socializar o jovem norte-americano segundo os parâmetros da sociedade industrial em formação, permitindo sua participação na vida política e econômica. (Lopes, 2013, pp. 239-249).

No livro, questões cruciais sobre o processo educacional e suas finalidades – dentre as quais são citadas por Silva (2016): “o que deve ser ensinado?”, “quais os objetivos da educação escolarizada?”, “quais as principais fontes de conhecimento?”, “o que deve estar no centro do ensino?” e “em termos sociais, quais devem ser as finalidades da educação: a preparação para a economia ou a preparação para a democracia?” – são respondidas com base em uma perspectiva economicista, valorizando o eficientismo, o cientificismo e a obtenção de resultados. Pautada na organização, a questão do currículo torna-se simplesmente um mecanismo “cuja função é preparar o aluno para a vida adulta economicamente ativa a partir de dois conjuntos de atividades que devem ser igualmente consideradas pela escola – o que chama currículo direto e as experiências indiretas” (Lopes, 2014, pp. 254-255). Ao encontro da fundamentação proposta por Bobbit (1918), a tratativa da SD 12 confere ao

currículo o caráter instrumental, concebendo-o como conjunto de saberes (disciplinas) que resulta em um constructo (a grade).

No que concerne a educação empreendedora (EE), questionamentos como “o empreendedorismo pode ser ensinado?”, “de que forma?”, “o que ensinar?” – levantados por autores como Dolabela (2008) – apontam na mesma direção das questões que orientaram a abordagem de Bobbit (1918), inclusive no que se refere a reflexões contextuais voltadas à preocupação econômica: “qual seria a melhor forma de facilitar o desenvolvimento econômico de países subdesenvolvidos: através da melhoria na estrutura de oportunidades ou através de ações diretas sobre o homem de tal forma a modificar seu comportamento diante da estrutura de oportunidades?” (LOPES, 2010, p.19). Também as nuances do comportamentalismo e do taylorismo fazem parte dos saberes constitutivos da formação discursiva do empreendedorismo.

Resquícios históricos das teorias curriculares permeiam o discurso da educação empreendedora, tendo em vista a abordagem pedagógica inerente aos processos educacionais de modo geral. A memória dos já-ditos em algum lugar demarca a historicidade dos dizeres e saberes que compõem o discurso. Da ordem da paráfrase, “o retorno aos mesmos espaços do dizer” (ORLANDI, 2015, p. 34) constituem a relação dos sujeitos com a memória. É assim que a educação empreendedora filia-se ao longo de seu percurso histórico a determinados saberes pedagógicos, dentre eles o currículo. Com Peter Drucker, um dos precursores dos estudos sobre o fenômeno empreendedor, advogava-se que o empreendedorismo seria uma disciplina passível de apreensão. Lopes (2010, p.22), relata ainda que a possibilidade de “educar/treinar” indivíduos para serem empreendedores convergiu para a tratativa sobre “qual conteúdo seria mais adequado e segundo que metodologia e técnicas”. O início do pensamento curricular da educação empreendedora articula-se ao modelo de Bobbit: o currículo se resume a uma questão de desenvolvimento, a uma questão técnica. (SILVA, 2016).

QUADRO 13 – SEQUÊNCIA DISCURSIVA 13

Há muito tempo as escolas técnicas elas se tornaram não só técnicas mas tecnicistas. Aprenda a apertar o botão, aprenda a apertar um parafuso, mas não pense sobre o parafuso e não pense porquê que você está apertando aquele parafuso. O que nós propomos é uma mudança no currículo. (Rafael Galvão – Diretor de Ensino, Pesquisa e Extensão)

Fonte: Transcrição do episódio 3 da série “Corações e Mentes” (2018) – Anexo 4.

Ainda que a SD 13 refira-se especificamente à realidade das escolas técnicas (no caso, o Instituto Federal do Paraná), a perspectiva tecnicista delineia-se como uma vertente educacional latente na formação discursiva da pedagogia. Como descreve Saviani (2005), historicamente, a pedagogia tecnicista converteu-se na tratativa oficial da abordagem educacional no Brasil a partir de 1971 – com a reforma instituída pela lei n. 5.692. Alinhada à concepção produtivista de educação foi “encampada pelo aparelho de Estado que procurou difundir-la e implementá-la em todas as escolas do país” (SAVIANI, 2005, p. 20). Com base no pressuposto da neutralidade científica somado a princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista “advogou a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional”, segundo Saviani (2005, p. 34).

Em termos curriculares, os princípios e objetivos desse discurso educacional aderem à concepção eficientista, encarando-se que “tal como na indústria, é fundamental, na educação, de acordo com Bobbitt, que se estabeleçam padrões” (SILVA, 2016, pp. 201-202). Como apontado nos dizeres da SD 13 – “aprenda a apertar o botão, aprenda a apertar um parafuso, mas não pense sobre o parafuso e não pense porquê que você está apertando aquele parafuso” – o procedimento técnico, controlado e programado, atua na contramão da perspectiva crítica. O ato de aprender dito de maneira imperativa (aprenda) seguido da negação do ato reflexivo (não pense porquê) promove efeitos de sentido ligados à passividade e replicação de certos conteúdos e habilidades “que levem à competência técnica a partir de procedimentos e estratégias que possibilitem o controle efetivo dos resultados com ênfase nos meios e na instrução programada” (LIMA; ZANLORENZI; PINHEIRO, 2012, p. 62).

Silva (2016) relata um período de estabilização nos estudos sobre currículo, no qual o modelo de Bobbit (1918) consolida-se com as proposições apresentadas por Ralph Tyler, em seu livro “Princípios básicos de currículo e ensino”. Publicada em 1949, a obra estabelece as ideias de organização e desenvolvimento como basilares do paradigma que “iria dominar o campo do currículo nos Estados Unidos, com influência em diversos países, incluindo o Brasil, pelas próximas quatro décadas” (SILVA, 2016, p.24). Compreende-se, na educação produtivista/tecnicista (concebida como modelo até meados de 1970) a influência do eficientismo curricular (de 1949 até a década de 80).

A organização e o desenvolvimento do currículo deve buscar responder, de acordo com Tyler, quatro questões básicas: “1. que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?; 2. que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?; 3. como organizar eficientemente essas experiências educacionais?; 4. como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?” As quatro perguntas de Tyler correspondem à divisão tradicional da atividade educacional: “currículo” (1), “ensino e instrução” (2 e 3) e “avaliação” (4). (SILVA, 2016, 215-220)

O desenvolvimento econômico como cerne das ações do projeto educacional tecnicista, baseado na concepção produtivista, conecta-se também ao propósito do projeto empreendedor. Conforme descreve Lopes (2010, p.17), “a partir dos anos 1970/1980, quando a geração de novos postos de trabalho deveu-se mais à vitalidade de pequenas e médias empresas, a figura do empreendedor passou a ocupar o centro dos debates sobre como fomentar o desenvolvimento econômico dos países”. O incentivo à cultura empreendedora torna-se foco de interesse, observada a expectativa em torno da inovação e renovação de processos colocadas à encargo do perfil empreendedor. Consequentemente, surge a preocupação com o ensino do empreendedorismo, configurando o espaço para se pensar em atitudes, habilidades e capacidades que encorajassem a conduta empreendedora.

Dentre as múltiplas abordagens da educação empreendedora, desperta-nos a atenção os objetivos da educação empreendedora apresentados por Lopes (2010, p.25): 1. Aprender sobre empreendedorismo; 2. Aprender a comportar-se de forma empreendedora (foco no indivíduo); 3. Aprender a se tornar empreendedor (foco no negócio); 4. Outros. Da ordem da paráfrase, os dizeres citados e a formulação da SD 13 repetem o mesmo padrão: o caráter imperativo e a abrangência superficializante. A prática do aprendizado é alocada como necessária para atingir um determinado fim: formar o sujeito empreendedor. O resultado a ser obtido torna-se o foco colocando em segundo plano a aprendizagem como processo.

Além disso, as respostas para a pergunta “o que ensinar” – em detrimento do “como ensinar” – convergem para uma abordagem que silencia a subjetividade e a reflexão de práticas de ensino-aprendizagem. O ensino é apagado dos objetivos e a aprendizagem é reduzida ao ato de aprender “sobre, “a comportar-se como” e a “se tornar” empreendedor. Evidencia-se a óptica de Tyler que “insiste na afirmação de que os objetivos devem ser claramente definidos e estabelecidos (...) em termos de comportamento explícito”. (SILVA, 2016, pp. 228-231). Tem-se o silenciamento de uma concepção pedagógica e curricular que trabalhe efetivamente a subjetividade e a diferença dos sujeitos. Na contramão de uma perspectiva crítica, a abordagem tecnicista, ao valorizar a prática uniforme, promoveria o

apagamento da diversidade e da diferença, do olhar para os sujeitos e as subjetividades constitutivas do contexto sociocultural.

Considerando-se o foco no resultado que se deseja obter, em detrimento de um olhar para os sujeitos, o currículo tecnicista afasta-se do que Silva (2006, p.85) descreve como uma abordagem pedagógica alinhada a uma perspectiva crítica acerca da diferenciação, segundo a qual encara-se que: “a identidade e a diferença não são entidades preexistentes, que estão aí desde sempre ou que passaram a estar a aí a partir de algum momento fundador, elas não são elementos passivos da cultura, mas têm que ser constantemente criadas e recriadas”. Até esse ponto da análise, consideramos que a empatia poderia ser encarada como uma presença-ausente, de modo que não está explicitamente dita no discurso (nas SDs selecionadas para tratar do tema “currículo), mas está manifesta na falta que “é, então, tanto para o sujeito quanto para a língua, o lugar do possível e do impossível (real da língua); impossível de dizer, impossível de não dizer de uma certa maneira – o não-todo no todo, o não-representável no representado” (FERREIRA, 2010, p.6).

Assim, visualizamos até aqui a presença da instrumentalização no discurso da educação empreendedora, cujo planejamento acaba dialogando com o princípio de “organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência” (SAVIANI, 2005, p.34). Os sujeitos da educação, primordialmente representados pela figura do professor e dos estudantes, são colocados em segundo plano. Saviani (2005) cita ainda a semelhança dessa tratativa pedagógica à sistemática fabril, em que a objetivação dos processos definia-se como garantia de eficiência e a subjetividade como fator de risco (possíveis deficiências seriam oriundas da atuação dos sujeitos, em especial o professor como principal interventor).

Com as SDs 12 e 13 desvelamos os primeiros sinais da relação que se estabelece entre saberes referentes à questão curricular e o discurso da pedagogia empreendedora. Os efeitos de sentido – evidenciados na ideia de “prisão” (SD 12) e “padronização fabril” (SD 13) – demonstram o movimento de afastamento dos sujeitos enunciadoreis frente a uma perspectiva tradicional de currículo performática dos modelos tecnocráticos de Bobbit e Tyler (SILVA, 2016, p.245). A colocação final da SD 13 – “o que nós propomos é uma mudança de currículo” – abre o caminho para a questão que sequencia nosso processo de análise: qual seria a mudança ou a outra perspectiva de currículo?

QUADRO 14 – SEQUÊNCIA DISCURSIVA 14

Somos uma comunidade numa região pobre do estado do Ceará, do Nordeste. Quando nós iniciamos esse trabalho, é, nós pensávamos muito sobre isso, eu particularmente, nesse paradoxo, né, que é você trabalhar formação técnica que tá voltada, em tese, né, ou culturalmente para o mercado de trabalho, para uma formação de mão de obra qualificada e como é que você consegue encaixar ou sincronizar isso com um modelo de educação voltada para o... do desenvolvimento humano que vem da história do PRECE. (Elton Lopes – Diretor do EEEP Alan Pinho Tabosa)

Fonte: Transcrição do episódio 3 da série “Corações e Mentes” (2018) – Anexo 4.

Ao nos voltarmos à SD 14, destacam-se saberes intimamente filiados à ordem do capital: trabalho, formação técnica, mercado de trabalho e mão de obra qualificada. Apesar da concepção mercadológica e a economia transitarem no âmbito do discurso educacional, a preocupação citada pelo diretor é motivada justamente pela [dificuldade de] “sincronização” entre a progressão econômica e o desenvolvimento humano. A perspectiva tecnicista dá lugar à complexidade de formar um sujeito que se desenvolva de outras maneiras, para além da “formação de mão de obra qualificada”. O contexto social dos sujeitos é também mobilizado na SD 14 – “somos uma comunidade numa região pobre do estado do Ceará, no Nordeste” – de modo a apresentar o agravamento das demandas socioeconômicas que vinculam a tratativa educacional ao mercado de trabalho.

O olhar receoso sobre o diálogo entre esses dois mundos – referenciada na questão “e como é que você consegue encaixar ou sincronizar isso (...)” – seria, segundo Lavieri (2010), resultante de uma preocupação com a visão capitalista e neoliberal que, focada em “preparar ‘mão de obra’ para o mercado, produziu não apenas críticas, mas também um grande receio por parte dos educadores em admitir que o processo de inserção na sociedade inclui também o aprendizado de um trabalho e a inserção econômica” (LAVIERI, 2010, p. 2).

O contexto neoliberal reforça a necessidade de formar mão de obra para o mercado, porém, ao mesmo tempo, exige processos educacionais que atendam as demandas sociais que o legitimam. Ainda que, a partir dos anos 1980 as perspectivas pedagógicas contra-hegemônicas⁴⁰ tenham ganhado corpo, o impacto do panorama estruturado na produtividade acompanha o discurso pedagógico, tendo em vista o que aponta Saviani (2005): “na medida em que se processava a abertura ‘lenta, gradual e segura’ que desembocou na Nova República, as orientações pedagógicas das escolas foram sendo flexibilizadas mantendo-se,

⁴⁰ Definidas como “(...) orientações que não apenas não conseguiram se tornar dominantes, mas que buscaram intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente visando a instaurar uma nova forma de sociedade. Situam-se nesse âmbito as pedagogias socialista, libertária, comunista, libertadora, histórico-crítica” (SAVIANI, 2005, p.35)

porém, como diretriz básica da política educacional, a tendência produtivista”. Na formação social capitalista – cujo cerne é o capital e cujo princípio de organização social são as relações de trabalho – a função da escola atrela-se intrinsecamente ao papel de preparar os sujeitos para a atuação mercadológica, capacitando-os como força de trabalho.

Essa confluência do discurso educacional com a ordem do capital e com o mundo do trabalho manifesta-se historicamente nas bases da educação empreendedora. Originalmente ligado aos cursos de Administração de Empresas, o ensino empreendedor pautava-se na necessidade de desenvolver nos profissionais da área um conhecimento prático. Com início nas faculdades de administração dos Estados Unidos – sendo o primeiro curso de empreendedorismo ministrado em Harvard no ano de 1947 – a educação empreendedora tem em suas bases conjunturais a ligação com conhecimentos e disciplinas da área econômica e administrativa. Lavieri (2010, p.6-7) aponta, inclusive, que “esse curso [em Harvard] e outros posteriores, mas da mesma época, estavam estruturados como cursos de administração para pequenas empresas”, demonstrando-se a relação intrínseca do empreendedorismo com saberes científicos da área administrativa.

Joseph Schumpeter e Peter Drucker – autores referenciais nos estudos sobre empreendedorismo com os quais dialogamos no capítulo 3 – estiveram também presentes nesse percurso histórico da educação empreendedora, como docentes na Universidade de Harvard (em 1932) e na Universidade de Nova York (em 1953), respectivamente. Do ponto de vista curricular, o princípio econômico, a gestão de empresas/negócios e a temática da inovação são conhecimentos organizados que regem a educação empreendedora. Mesmo que o viés econômico seja constitutivo do discurso do empreendedorismo (cujos saberes alinhados ao capital apresentam-se como dominantes na respectiva formação discursiva), a preocupação com a tratativa tecnicista em demasia passa a impactar a educação empreendedora.

A complexidade de um dos objetivos para o qual opera – o desenvolvimento do empreendedorismo “como uma carreira composta de múltiplas oportunidades de negócio” (SILVA, 2010, p.27) – depara-se com uma formação social que valoriza o desenvolvimento socioeconômico não apenas do ponto de vista da acumulação de capital (lucro), mas do desenvolvimento humano dos cidadãos. A cultura empreendedora, como legitimadora da sistemática do “novo espírito do capitalismo” – cuja base é a interseção entre o discurso do capital e o discurso social e humano –, estrutura-se a partir de um “*modus operandi* advindo do mundo dos negócios para cuidar dos problemas sociais” (CASAQUI, 2017, p. 302). Desse modo, o “ser empreendedor” pressupõe, segundo Casaqui (ibidem), a interseção entre tratativas relacionadas a “habilitação técnica e capacidade de competir, de atuar em uma

economia de mercado (Polanyi, 2012)” e “o desejo manifesto de atuar para o bem comum, para a ‘transformação do mundo’ em termos salvacionistas”.

Retomando o tensionamento com as teorias curriculares, Lopes (2014, pp. 297-300) destaca o caráter eclético do modelo de Tyler (1949) que propôs “articular abordagens técnicas, como as eficientistas, com o pensamento progressivista. Ainda que sua apropriação do progressivismo tenha sido caracterizada como instrumental e que seu pensamento esteja muito mais próximo do eficientismo”. Com esse apontamento, a autora (2014) demonstra que mesmo a racionalidade curricular proposta por Tyler – considerada hegemônica por mais de duas décadas no Brasil e nos Estados Unidos – aproximou-se de uma visão preocupada com o aspecto humano e social (que seria a óptica progressivista).

Na perspectiva dessa vertente, cuja principal referência é John Dewey⁴¹, “a educação se caracteriza como um meio de diminuir as desigualdades sociais geradas pela sociedade urbana industrial e tem por objetivo a construção de uma sociedade harmônica e democrática” (LOPES, 2014, pp.267-268). Nesse sentido, a sistemática educacional seria um instrumento de formação voltado a capacitar indivíduos a atuarem na busca dessas mudanças. A concepção “eclética” de Tyler (1949) – unindo os preceitos eficientistas de Bobbit (1918) e o progressivismo de Dewey (proposto no início dos anos XX), – reflete-se também na educação empreendedora, como é possível observar nos dizeres de Dolabela (2006, p.19) em seu livro “O segredo de Luísa” (considerado referencial no ensino do empreendedorismo): “o empreendedor é definido pela forma de ser, e não pela maneira de fazer. A meta é que todos se preparem para empreender na vida”.

O discurso da educação empreendedora não se resume à mera capacitação técnica, focada na “maneira de fazer”. Ultrapassa, portanto, os limites que foram instituídos no início de sua abordagem – como disciplina vinculada ao curso de Administração (no Brasil) ou como curso de especialização (nos Estados Unidos). Na formação ideológica que impera nas sociedades pós-modernas – referenciada pelo “novo espírito do capitalismo” – instituem-se novas cobranças endereçadas ao mundo do trabalho. Configura-se um ideal de mão de obra qualificada baseada nas exigências do mercado e nas demandas sociais, de modo que a “conjugação entre ‘empreender’ e ‘ser social’, inegavelmente, tem se revelado atraente e significativa” (CASAQUI, 2017, p.302).

⁴¹ Segundo Lopes (2014, pp. 289-291), “é importante ressaltar, no entanto, que o progressivismo é o nome dado a um movimento com muitas divisões internas, indo de correntes com uma forte preocupação social a teorias centradas na criança, mas que não possuem tal preocupação”.

Com a SD 14 vemos estabelecer-se, no discurso sobre currículo, o diálogo entre saberes da ordem econômica e da ordem social, apontando para a heterogeneidade da formação discursiva pedagógica. Tal qual o próprio nome da série (Corações e Mentes) revela-se a dualidade nos dizeres das escolas transformadoras, alternando entre a lógica/racionalidade e a emoção/sentimentos. Se até aqui nos concentramos na perspectiva tecnicista, nos encaminharemos agora a analisar como a perspectiva humanizadora, que busca desenvolver nos sujeitos da educação o olhar social, é articulada nos dizeres da narrativa. Vemos, assim, o olhar empático começar a tomar forma como um saber articulado à perspectiva curricular que considera a diferença entre os sujeitos como “deixar que o outro seja como eu não sou, deixar que ele seja esse outro que não pode ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; (...)” (SILVA, 2003, p.89).

QUADRO 15 – SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS 15 e 16

SD 15 – *São como flores, assim, sabe? É um lindo jardim, uma primavera imensa que acontece, assim.... e eu me sinto parte disso, porque eu broto junto com eles.* (Carla Teixeira – Professora de História)

SD 16 – *A gente não tá formando, é... crianças aqui pra irem todos pra universidade, pra serem médicos, advogados, mas que eles tenham, é... uma capacidade de escolher o que eles querem na vida por eles próprios. É... educar seres humanos para a liberdade.* (Simone Lôpo – Professora)

Fonte: Transcrição dos episódios 3 e 2 da série “Corações e Mentes” (2018) – Anexos 4 e 3.

Na contramão das SDs 13 e 14 (cujos dizeres pautaram-se no tecnicismo e eficientismo fabril), a formulação da SD 15, ao promover a articulação simbólica com elementos da natureza, mobiliza sentidos que remetem à naturalização do processo educacional. Por intermédio do artifício da comparação, componentes do meio escolar são traduzidos em termos relacionados à ecologia, o qual podemos compreender, por intermédio de um gesto de interpretação, da seguinte maneira: os estudantes seriam “flores” que, em conjunto, formam um “lindo jardim” (a sala de aula, o espaço escolar compartilhado), onde o processo de ensino-aprendizagem (“uma primavera imensa que acontece”) permite que os sujeitos educacionais “floresçam”, “brotem”, juntos. A linguagem poética, por assim dizer, elucida o caráter humano e emocional dos saberes pedagógicos.

A partir do contato com a SD 15, nos deparamos com dizeres que concebem a educação como um projeto naturalizado que valoriza determinados aspectos e condutas, como: o tempo de “florescer” do docente e discente; a aprendizagem como fenômeno (primavera) de crescimento; o processo didático baseado em um modelo de educação dialógico (a atuação conjunta, do(a) professor(a) como parte da trajetória do(a) estudante – “eu broto junto com eles”. Adentrando na profundidade da materialização textual da SD 15, passamos a nos relacionar com o que Orlandi (2015, pp.67-68), define como ‘fato’ discursivo, trazendo a noção de memória para a consideração dos elementos submetidos à análise. São os fatos que nos permitem chegar à memória da língua: desse modo podemos compreender como o texto funciona, enquanto objeto simbólico. O processo de significação dos dizeres em análise submerge para camadas menos explícitas, encarando o trabalho ideológico que se delinea no enunciado em questão.

Se o olhar direcionado à superfície linguística da SD 15 nos permite visualizar no discurso pedagógico efeitos de sentido referentes à naturalização do processo educacional, com o movimento de imersão nos dizeres nos aproximaremos do entendimento do trabalho ideológico desse discurso. A dinâmica descrita na formulação da professora vincula-se ao que se concebe como “educação para a liberdade” – base do pensamento freireano –, a partir da qual os processos de ensino-aprendizagem extrapolam uma conduta educacional rígida e unidirecional. De acordo com Silva (2016), Paulo Freire não desenvolveu especificamente uma teoria sobre currículo, mas elaborou em suas obras questões e reflexões importantes para o desenvolvimento da perspectiva curricular.

A crítica de Freire ao currículo existente está sintetizada no conceito de “educação bancária”. A educação bancária expressa uma visão epistemológica que concebe o conhecimento como sendo constituído de informações e de fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno. O conhecimento se confunde com um ato de depósito – bancário. Nessa concepção, o conhecimento é algo que existe fora e independentemente das pessoas envolvidas no ato pedagógico. (SILVA, 2016, pp. 805-808)

Articulando-se a essa concepção pedagógica, a SD 16 demonstra uma visão para a tratativa curricular fundamentada na abordagem que valoriza a subjetividade em detrimento da mera capacitação técnica ou profissional. Nos dizeres “a gente não tá formando, é... crianças aqui pra irem todos pra universidade, pra serem médicos, advogados”, observa-se o afastamento da perspectiva tecnicista e do modelo curricular efficientista, em que a formação voltada à vida ocupacional adulta era o objetivo primordial da educação. Converge-se para uma orientação progressivista da teoria curricular que “encara a aprendizagem como um

processo contínuo e não como uma preparação para a vida adulta. O valor imediato das experiências curriculares se apresenta como princípio de organização curricular em contraposição a uma possível utilização futura” (LOPES, 2013, pp. 273-275). Com foco na resolução na de problemas sociais, o currículo idealizado por Dewey compreende um ambiente escolar que promova o desenvolvimento do agir cooperativo e democrático, levando em conta as experiências sociais dos estudantes.

Nessa direção, o processo de ensino-aprendizagem é encarado nos dizeres da SD 16 como desenvolvimento educacional subjetivo – “que eles tenham, é... uma capacidade de escolher o que eles querem na vida por eles próprios”. Essa valorização da autonomia dos sujeitos diante de seus processos de escolha e atuação relaciona-se com a óptica freireana, em que “a própria experiência dos educandos que se torna a fonte primária de busca dos ‘temas significativos’ ou ‘temas geradores’ que vão constituir o “conteúdo programático” do currículo dos programas de educação” (SILVA, 2016. pp. 841-843). Para além da pergunta “o que ensinar”, torna-se relevante a questão “como ensinar”, tendo em vista que a abordagem curricular interliga-se a reflexões múltiplas do processo educativo, como a questão didática (no tocante aos modos de ensinar e aprender) e a estrutura das instituições de ensino (levando em conta os desafios que se impõem na estruturação de cursos e programas).

Indo dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula, currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos. Há, certamente, um aspecto comum a tudo isso que tem sido chamado currículo: a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo. (LOPES; MACEDO, 2011, p.19)

Ao longo de sua história, a educação para o empreendedorismo passa a considerar a visão humanista/social como estratégica frente a seu desafio principal: “como estimular, desenvolver e fomentar o pensamento criativo e inovador, dado que não se equaciona facilmente como ensiná-lo, inseri-lo no contexto da educação/treinamento” (LOPES, 2010, P.24). Apesar de aproximar-se do discurso tecnicista/eficientista – como vimos nas abordagens analíticas das SDs 15 e 16 –, a pedagogia empreendedora escapa de determinadas fronteiras impostas pelas estruturas curriculares tradicionais. A criatividade, a assunção do risco e a gestão como saberes dominantes do discurso empreendedor, exigem que a educação empreendedora articule-se a “formas novas de pensar e de experimentar o caminho da criação e da inovação” – como destaca Lopes (ibidem). A empatia, identificada como eixo social da

abordagem da educação transformadora, bem como as demais capacidades transformadoras – criatividade, protagonismo e trabalho em equipe – demandam uma perspectiva curricular que enalteça a subjetividade e as relações sociais, princípios dos quais a concepção tecnicista, por exemplo, não dá conta.

(...) uma mentalidade empreendedora deve ser construída com base na dimensão subjetiva do indivíduo. A formação do estudante deve levá-lo (acento) a assumir o papel de sujeito pleno, conciliando as complexas relações entre o racional e o sensível, presentes na constituição de uma subjetividade também cidadã. O sujeito deixa, assim, de ser o sujeito do eu e passa a ser o sujeito do nós, na convivência harmônica da pólis. É preciso que o exercício da aprendizagem comporte essa compreensão das relações sociais como a confluência de vários olhares, nem sempre contratuais, mas muitas vezes antagônicos. Tudo isso implica uma dinâmica pedagógica que não se limite à solidão de disciplinas isoladas. (GUERRA E GRAZIOTIN, 2010, p.84)

A mentalidade empreendedora, definida por Guerra e Graziotin na citação acima, resumem os desafios da educação empreendedora, pautados na complexidade dos entre-lugares manifestos na bidimensionalidade do racional e do sensível, do individual e do coletivo, do “eu” e do “nós”. Daí a necessidade de se refletir sobre uma pedagogia e um currículo centrados na identidade e na diferença, cuja criticidade direcionada à compreensão da diferenciação como processo alinha-se a efetivação de propósitos sociais concretos. O “sujeito do nós” sugere a aderência à perspectiva pós-crítica⁴² da teoria curricular, transcendendo a “visão convencional” que define o currículo como “uma coisa, como um conjunto de informações e materiais inertes” (MOREIRA; SILVA, 1994, p.28).

Com as SDs 14, 15 e 16 revela-se a articulação com o que foi apresentado como questão final da SD 13 – “o que nós propomos é uma mudança no currículo”. A partir desses dizeres, passamos a buscar no discurso das escolas transformadoras (mobilizado na série Corações e Mentes) sinalizações dessa “mudança” ou outras visões possíveis sobre currículo. Ao longo do percurso interpretativo, nos defrontamos com o que poderíamos encarar como um discurso “ecclético” sobre currículo (SD 14) que, interpelado tanto pela concepção tecnicista quanto pela progressista, apontou a preocupação com a sincronização entre o ensino profissionalizante e o desenvolvimento humano. Vemos, então, o entre-lugar manifestar-se novamente no discurso das escolas transformadoras, observada a intersecção entre a lógica econômica e a lógica social.

⁴² A qual enfatiza, segundo Silva (2016, pp. 136-137) aspectos como “identidade, alteridade, diferença subjetividade significação e discurso saber-poder representação cultura gênero, raça, etnia, sexualidade multiculturalismo”.

Sequencialmente, as SDs 15 e 16 demonstraram uma abordagem curricular pautada nas experiências e no desenvolvimento social dos sujeitos. Desvelamos, assim, uma perspectiva idealizada sobre currículo, segundo a qual saberes relacionados à tratativa do âmbito social na educação (subjetividade, autonomia, coletividade, pensamento crítico etc.) são enaltecidos. No entanto, cabe ressaltarmos o seguinte aspecto: mesmo que se retrate uma aproximação do discurso social, em termos de valorizar as subjetividades, a perspectiva curricular retratada no discurso das escolas transformadoras, deixa em aberto a reflexão edificada (e demandada) por Silva (2003, p.89), acerca da proposição de uma perspectiva crítica de currículo, a partir da qual “educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto. E nessa possibilidade de abertura para um outro mundo que podemos pensar na pedagogia como diferença”. Providos dessas elucidações, obtidas com o gesto interpretativo focado na questão curricular, seguimos para a compreensão das outras três capacidades transformadoras, atentos para as interlocuções que estabelecemos com os princípios da educação empreendedora.

4.2 *EU, VOCÊ E O MUNDO TODO*: RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS SOB A ÓPTICA DO TRABALHO EM EQUIPE

Pensar no trabalho em equipe como uma das capacidades transformadoras sugere o vínculo com saberes e práticas que demandam desenvolvimento. O gesto interpretativo direcionado ao presente tópico inicia-se, portanto, com o movimento de identificação dos aspectos considerados fundamentais para o ensino dessa capacidade. Assim, nos debruçaremos sobre a compreensão do modo como o “trabalho em equipe” é mobilizado no discurso das escolas transformadoras e no discurso empreendedor, encarados como consonantes. Os dizeres referentes à sinopse do episódio 2, cuja narrativa gira em torno do “eu, você e o mundo todo” – nos auxiliarão nesse processo, no qual buscaremos elencar os principais focos de análise a serem elaborados.

QUADRO 16 – SEQUÊNCIA DISCURSIVA 17

Qual o valor de se trabalhar em equipe? E o que levam para suas vidas estudantes, educadores e famílias que exercitam a capacidade de trabalhar em parceria, com a diferença? O trabalho em equipe ou a formação de agrupamentos heterogêneos é compreendida como uma inovadora e criativa ferramenta na resolução de conflitos e no alcance de resultados compartilhados. Ser capaz de liderar de forma colaborativa, assumindo diferentes papéis nos processos de aprendizagem, é um elemento fundamental para o exercício da cidadania.

Fonte: Notícia sobre o lançamento da série “Corações e Mentes” (Anexo 1).

Começamos, então, com a observação dos dois primeiros questionamentos levantados na SD 17: “qual o valor de se trabalhar em equipe?” e “o que levam para suas vidas?” os indivíduos que exercitam essa competência. Nas duas questões visualizamos a lógica da recompensa a ser aplicada aos sujeitos que estabelecem parcerias, representativa da figura do “homem conexcionista” (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009), cuja atuação baseia-se no uso estratégico das relações sociais. A ideia que define o trabalho conjunto como “uma inovadora e criativa ferramenta na resolução de conflitos e no alcance de resultados compartilhados”, enfatiza esse viés. Também desperta nossa atenção o caráter ferramental conferido a uma aptidão que se deseja desenvolver no sujeito transformador. Da ordem do utilitarismo, revela nos dizeres da SD 17 efeitos de sentido relativos à questão laboral. O próprio termo “trabalho” (a ser desenvolvido em equipe) delineia a aproximação com o mundo do capital, enfatizado pela menção ao “valor”, ao “resultado”, ao “ser capaz de liderar”.

Concorrentemente, ganha destaque na formulação da SD 17 o viés social dessa prática, com a manifestação da ideia de compartilhamento e do exercício da cidadania como pontos a serem alcançados. No entremeio dos dois extremos (labor e partilha), alocam-se os sentidos referentes a processos de aprendizagem, colaboração, inovação e agrupamento, a partir dos quais é possível verificar a transitoriedade que se estabelece no discurso pedagógico. Ressoa novamente o entre-lugar como elemento transversal para a nossa análise, a fim de desvelar no discurso das escolas transformadoras o alinhamento entre preocupações da ordem do capital e da ordem do social.

Na sequência, a caracterização de uma definição sinônima (“formação de agrupamentos heterogêneos”) define a necessidade de se considerar a multiplicidade de vozes como base da abordagem coletiva. A heterogeneidade – definida como um saber dominante já na tratativa sobre empatia – toma a frente mais uma vez, considerados os efeitos de sentido articulados à ideia de lidar com parcerias diferenciadas. Tendo em vista a relevância do

processo de interação dos sujeitos, onde se desenrolam conflitos (a serem administrados) e compartilhamentos (de informações, opiniões, pensamentos, práticas etc.), a comunicação emerge como nosso primeiro foco de análise. Saber trabalhar em equipe antecipa o saber comunicar-se, levando em conta a participação no âmbito da coletividade.

A “diferença” eleva-se como ponto de destaque da abordagem, indicando a necessidade de diálogo com presenças advindas de lugares sociais múltiplos (estudantes, educadores e famílias). O exercício dessa capacidade pressupõe a parceria, o diálogo com as diferentes vozes que atuariam no espaço escolar. Considerando-se que a questão da diferença foi retratada no tópico sobre empatia, compreendemos ter explicitado que ela permeia todas as outras três capacidades – a partir da abordagem sobre o “olhar para o outro” ou ainda “colocar-se no lugar do outro” como essenciais para um processo educacional transformador, baseado na criticidade. Desse modo, trataremos da diferença por outro viés: o da interdisciplinaridade.

4.2.1 Comunicação e redes de relacionamento: a base no mundo conexcionista

QUADRO 17 – SEQUÊNCIA DISCURSIVA 18 e 19

SD 18 – *A magia mais forte do mundo são as palavras e a gente tem que saber usar elas. Porque com uma palavra você pode declarar uma guerra e com uma palavra você pode parar uma guerra, sabe?* (Nina Flor Ferreira – Estudante)

SD 19 – *Se não fosse o conhecimento a gente não conheceria as coisas, tipo as plantas, as frutas, o corpo humano... então eu acho que o conhecimento é uma coisa poderosa.* (André Michima Deblire – Estudante)

Fonte: Transcrição do episódio 1 da série “Corações e Mentes” (2018) – Anexo 2.

A importância dada às “palavras” nos dizeres da estudante Nina Flor (SD 18) articula-se ao “conhecimento” mobilizado na fala de André Michima (SD 19), conferindo sentidos aos saberes que se adquire no processo de ensino-aprendizagem. A “magia mais forte do mundo” (SD 18) e “uma coisa poderosa” (SD 19) refletem-se no poder de “declarar uma guerra” ou “parar uma guerra” (SD 18), como indicativos de que “saber usar” as palavras e o conhecimento assimilado (como um conjunto de saberes sobre “as coisas, tipo as plantas, as frutas, o corpo humano” – SD 19) são fundamentais para o “ser” humano e seus fazeres no mundo. Segundo Kaplún (2014), o enunciado “conhecer é comunicar” remete à interlocução como fator condicionante do processo de aprendizagem:

Assim como resulta evidente que a comunicação de algo pressupõe o conhecimento do que se comunica, não é comum ver-se com a mesma clareza que o inverso também se dá: o pleno conhecimento desse algo só se dá quando existe ocasião e a exigência de comunicá-lo. É nesse esforço de socialização que vai sendo aprofundado o conhecimento a ser comunicado e descobertos aspectos até então vagamente intuídos da questão em estudo. (KAPLÚN, 2014, p.71)

Sob a ótica do autor (2014) é colocado em evidência o caráter de intercâmbio do ato comunicacional e sua relação com o conhecimento. Nesses termos, o modelo de transmissão de saberes ou informações (de um sujeito A para um sujeito B) seria superado pelo esforço de socialização, fazendo com que a troca, o diálogo e a interlocução entre os sujeitos constituam o horizonte do processo de desenvolvimento do conhecimento. Seguindo por esse caminho, o autor (2014, p.72) edifica a necessidade de “potenciar o grupo como célula básica de aprendizagem”, apostando na capacidade de autogestão de um processo de aprendizagem baseado na cooperação e na solidariedade. Entende-se que a comunicação educativa grupal promove condições para a participação em rede, preservando os indivíduos da dispersão e do isolamento de uma conduta individual.

Os princípios citados por Kaplún convergem para o que Lopes (2010, p.29) define como metodologias possíveis para o ensino do empreendedorismo, dentre as quais destacamos: “a aprendizagem contextual (processo de construir o significado com base na interação social e na experiência)” e a “aprendizagem cooperativa (trabalhar em grupos heterogêneos exercitando a comunicação, liderança, coesão de equipe etc.). Também Dolabela (2003, p.24), ao definir as condições para que se desenvolva o espírito empreendedor, aponta “a democracia, a cooperação e a estrutura de poder tendendo para a formação em rede” como fatores condicionantes.

Com essas primeiras incursões acerca das sequências discursivas 18 e 19, emergem sinalizações que definem a comunicação como um saber dominante do discurso pedagógico empreendedor. Usar as palavras e o ato de conhecer (tido como flexível e aberto à diversidade das “coisas”) convergem para a noção de “diálogo”, de modo a conectar o “eu, você e o mundo todo”. Encarando a comunicação como um território atravessado pela multiplicidade de expressões culturais e formas de linguagem, passamos para a compreensão do modo como as relações sociais são mobilizadas no discurso das escolas transformadoras.

QUADRO 18 – SEQUÊNCIA DISCURSIVA 20

A nossa sociedade precisa de seres humanos que não se isola em grupos, mas seres humanos capazes de, né, fluir, de interagir, de se mover entre os diferentes grupos. Pra isso eles têm que dominar a linguagem desses diferentes grupos, conhecer o comportamento desses diferentes grupos. Não podem se estranhar por qualquer coisinha que não é do jeito como é o meu grupo, né? Então, isso é o que eles aprendem aqui na escola. (Silvia Reichmann – Diretora da Escola Dendê da Serra)

Fonte: Transcrição do episódio 1 da série “Corações e Mentres” (2018) – Anexo 2.

A diretora Silvia Reichmann, ao tratar da relação dos estudantes com o domínio da linguagem, traz à guisa da discussão a questão da comunicabilidade e do desenvolvimento das capacidades de interação e expressão. Seus dizeres direcionam-se ao que Orlandi (2000) discute sobre a relação do espaço escolar com as múltiplas formas de linguagem que se apresentam no cotidiano. Quando afirma que “a nossa sociedade precisa de seres humanos que não se isola em grupos” e, na sequência, valoriza as capacidades de “fluir, de interagir, de se mover entre os diferentes grupos”, a diretora confronta a dinâmica educacional que confina os estudantes no isolamento intelectual. A relação com diferentes perspectivas pressupõe não apenas o contato, mas a reflexão, a leitura do interlocutor com quem se interage, como aponta Orlandi (2000, p.38), encarando a linguagem como um processo baseado na prática da leitura: “se considerarmos a linguagem não apenas como transmissão de informação mas como mediadora (transformadora) entre o homem e sua realidade natural e social, a leitura deve ser considerada no seu aspecto mais consequente, que não é o da mera decodificação, mas o da compreensão”.

De modo genérico, o trabalho pedagógico acerca das linguagens centraliza-se no ensino de línguas (seja o português, materna, ou as estrangeiras, geralmente o inglês), reduzindo o aprendizado a técnicas que capacitem o estudante a desenvolver um texto, por exemplo. Identifica-se no espaço educacional tradicional/institucionalizado o receio frente ao diálogo entre o estudante e outras formas de expressão e decodificação. Huergo (2014, p.85) discorre sobre o “ritualismo” como característica significativa dessa institucionalização escolar, a qual “implica certas regularidades e rotinas, repetições e operabilidades nos intercâmbios e interações produzidos nas sociabilidades”.

Sob efeito da prática rotineira, em que impera a ordem da repetição, os saberes comunicacionais são colocados em segundo plano, seja pela dificuldade de se lidar com a complexidade da situação escolar e seus interlocutores, seja pelas inovações midiáticas que se apresentam. Como nos aponta Orlandi (2000, p.38), a escola “evita, escrupulosamente, incluir

em sua reflexão metodológica e em sua prática pedagógica a consideração de outras formas de linguagem que não a verbal e, no âmbito dessa, dá mais valor à escrita que à oralidade”. Para que a sistemática educacional se transforme, seria necessário então aproximar o ensino da linguagem de outras concepções possíveis, dentre elas, a expressão oral (ORLANDI, 2000). É possível aqui estabelecer um primeiro paralelo com a educação empreendedora.

Dolabela (2006), em “O segredo de Luísa”, defende que diferentemente “do tradicional ‘estudo de casos’, largamente utilizado no ensino de administração de empresas”, em seu livro o empreendedorismo “é tratado por meio de uma história narrada em tom coloquial, muito perto da realidade vivenciada por centenas de alunos dos cursos de empreendedorismo que criamos”. Ainda que por intermédio do texto escrito (marca da leitura institucionalizada), verifica-se a tentativa de enaltecer a oralidade como uma prática de ensino-aprendizagem relacionada a outras formas de linguagem. A narrativa de vida, como um “esforço de socialização” (KAPLÚN, 2014), promoveria o que Dolabela (2006, p.20) destaca como:

(...) o fascínio despertado nos alunos (e em mim também) pelos empreendedores que convido à sala de aula para narrar suas experiências. É sempre sobre sua vida que falam, tendo a empresa apenas como pano de fundo. Contam sobre família, infância, juventude, estudos e casamento. Como desenvolveram uma ideia, como foram afetados pela empresa, as novas amizades, a nova maneira de ver o mundo, as emoções que acompanham cada ato, cada decisão. Falam com entusiasmo e paixão sobre a aventura de sua vida.

Nesse sentido, o compartilhamento de perspectivas e vivências é valorizado como artifício de ensino voltado ao desenvolvimento da auto-expressão e do convívio com a exterioridade do discurso – o contexto sócio-histórico (Orlandi, 2015) – e com as múltiplas manifestações de sujeitos advindos de outras realidades, de diferentes grupos, como aponta a diretora na SD 20. Casaqui (2017, p.4), ao tratar da cultura inspiracional do empreendedorismo, aponta para a relação que se estabelece com a produção comunicacional, cuja tratativa “promove direta ou indiretamente, a ideia de uma comunidade de práticas e afetos comuns”. Segundo o autor (2017), a “instrumentalização das narrativas” – em termos de produção, circulação e consumo – aproxima-se da ideia de “autoajuda”, em que diferentes modos de narrar mobilizados por sujeitos “tidos como ‘inspiradores’ funcionam como sistemas especialistas (GIDDENS, 2002), pautados pelo objetivo de corresponder aos anseios de uma sociedade ávida por referências, por modelos, por exemplos e histórias ‘inspiradores’ para seguir adiante na batalha cotidiana” (CASAQUI, 2017, p.4).

Da ordem do compartilhamento e da comunidade, o domínio da comunicação desponta como um saber dominante interligado à capacidade de se trabalhar em equipe, tendo em vista a necessidade de “dominar a linguagem desses diferentes grupos, conhecer o comportamento desses diferentes grupos” (SD 20). Além disso, a conexão com o entorno e a troca de experiências são pressupostos considerados fundamentais para que se desenvolva o potencial do empreendedor, cujo espectro de conhecimento “não é transferível, como temas acadêmicos convencionais, de quem sabe para quem não sabe” (DOLABELA, 2008, p.14). Emerge dos dizeres do autor (2008) uma questão-chave para analisarmos a educação empreendedora a partir da interação intersubjetiva base do processo pedagógico: a relação que se estabelece entre docente e discente.

QUADRO 19 – SEQUÊNCIA DISCURSIVA 21

Daí a gente descobre que era muito importante que todas as crianças estivessem num mesmo espaço e os educadores também. A gente descobriu que precisava quebrar paredes. (Ana Elisa Siqueira – Diretora da EMEF Des. Amorim Lima)

Fonte: Transcrição do episódio 1 da série “Corações e Mentes” (2018) – Anexo 2.

Colocar estudantes e professores “num mesmo espaço” (para além do ambiente físico, da sala de aula propriamente dita, um espaço de fala) confere ao discurso pedagógico a lógica da mediação e da dialogicidade, em termos de proporcionar um ambiente que permita efetivamente um trabalho conjunto. A conexão entre estudantes e professores e entre os próprios estudantes, seria um caminho para se romper com os rituais que pressionam processos de significação que separam professores e estudantes em grupos diferentes. Nessa direção, os dizeres “a gente descobriu que precisava quebrar paredes” mobilizam efeitos de sentido relativos à ruptura com uma sistemática institucionalizada, a partir da qual imaginários se reforçam e se reconstróem permanentemente através de ritualismos – inerentes à rede simbólica da qual fazem parte os sujeitos, tornando compreensível determinadas imagens e lugares sociais.

A diretora, como sujeito do discurso, identifica-se com uma modalidade de trabalho em equipe que engloba a visão docente e discente, prevendo a eliminação de barreiras que naturalizam a hierarquização e inviabilizam o movimento dialógico das relações educacionais. Em termos pedagógicos, a formulação discursiva da diretora aproxima-se da concepção *freireana* de educação, caracterizada pela oposição ao modelo de educação bancária, baseada em ritualismos e fronteiras entre educador e educando. Nesse sentido,

concebe-se a dialogicidade como essência da “educação como prática da liberdade” que, edificada por Freire (2016, p.135), fundamenta-se na palavra como *práxis* (prática e reflexão) e no diálogo como “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto na relação eu-tu”. Como vimos, ao tratarmos da comunicação e das diferentes linguagens, o compartilhamento de experiências e vivências é fundamental para que o processo de ensino-aprendizagem do empreendedor se efetive.

Também a autonomia dos sujeitos no processo pedagógico, como princípio fundamental do pensamento freireano, aproxima-se do que o discurso da educação empreendedora defende como didática, enaltecendo uma conduta que “dinamiza, torna disponível e utilizável um potencial presente em todo ser humano” (DOLABELA, 2008, p.14). A percepção do lugar de estudante na educação empreendedora afasta-se da ideia do educando passivo e subjugado da educação bancária, tendo em vista a valorização de um sujeito “que deve ter a coragem de assumir riscos (...) que não tem medo de transformar seus sonhos em realidade. Que é auto-suficiente”, o empreendedor – descrito por Dolabela (2008, p.16). Aplicam-se à educação empreendedora, princípios da “gestão de si” (CASAQUI, 2018, p.3), cujo objetivo é convocar os indivíduos a agirem por conta própria, inspirados pela conduta neoliberal. Como nos aponta Casaqui (2018), protagonismo, criatividade, resiliência, flexibilidade e autonomia são características dos sujeitos “*makers*, agentes que ‘fazem acontecer’”, considerados a grande inspiração do mundo neoliberal. Lavieri (2010, p.5) aponta a noção de autodirecionamento como um possível caminho para que se desenvolva a capacidade de “autogestão”, essencial para a formação desse sujeito ideal que encontra no empreendedor sua manifestação.

A noção de autodirecionamento na aprendizagem é baseada na filosofia humanista, cuja suposição fundamental é de que a educação deve ter seu foco no desenvolvimento do indivíduo. Em uma perspectiva humanista, os aprendizes são vistos de modo bem diferente daquele defendido por educadores mais tradicionais, ou seja, de que eles seriam simplesmente “recipientes” vazios esperando para serem preenchidos com conhecimento. (DE AQUINO, 2007, p.24 apud LAVIERI, 2010, p.5)

A perspectiva humanista, na qual se baseia o autodirecionamento, conjectura uma escola diferente da tradicional, na qual “aprendizes” não seriam meros recipientes vazios a serem preenchidos com os conhecimentos do educador. Sob o enfoque da AD, cabe nos questionarmos sobre os lugares sociais que permanecem afixados pela memória e historicidade do discurso pedagógico dominante no espaço escolar – o autoritário, articulado à concepção bancária e ao viés da tradição.

Em “O discurso pedagógico: a circularidade”, Orlandi (2011) toma como base o objeto do discurso (referente) e seus interlocutores (participantes) para explicitar e caracterizar o processo discursivo pedagógico tomado como “autoritário”, segundo o qual “não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na polissemia contida (o exagero é a ordem no sentido em que se diz ‘isso é uma ordem’, em que o sujeito passa a instrumento de comando)”. O ato de ensinar como “inculcar” (no discurso pedagógico autoritário) pressupõe um olhar estratégico sobre o conhecimento (como “algo que se deve saber”), tendo em vista que a efetivação do processo educacional exige que a relação *A ensina R a B em X* (ORLANDI, 2011) se concretize – em que (A) refere-se à imagem do professor, (R) seria o referente/conhecimento, (B) a imagem do estudante e (X) a escola.

Anos antes, em a “Pedagogia do Oprimido”, Paulo Freire apresenta uma análise crítica da concepção bancária de práticas pedagógicas, cujo funcionamento baseia-se na narração dos conteúdos pelo professor e na memorização mecânica desses conteúdos pelos estudantes. Constatamos, assim, a interseção entre o discurso pedagógico autoritário, apresentado por Orlandi (2011), e o modelo de educação bancária, objeto da crítica freireana (2016), a partir da qual podemos compreender as relações de força, sentido e antecipação referente a sistemáticas de ensino tradicionais.

Com a noção de formações imaginárias (FI) da Teoria do Discurso nos voltamos ao entendimento do modo como as projeções, que repousam no imaginário social, condicionam os sujeitos em seus discursos, visto que não são os sujeitos em seus lugares empíricos que funcionam no discurso, mas suas imagens projetadas em posições discursivas (ORLANDI, 2015). Por conseguinte, entendemos que é pela lógica do mecanismo imaginário que é possível desvelar o modo como as relações sociais se dão no contexto sócio-histórico e são afixadas à memória (os já ditos).

Conforme nos diz Orlandi (2015, p.40), o imaginário é constitutivo do funcionamento da linguagem e, portanto, “não ‘brota’ do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder”. É desse modo que a imagem que temos de um professor, como exemplifica a autora (ibidem), define-se como resultado de um “confronto do simbólico com o político, em processos que ligam discursos e instituições”.

Assim, tomando como base a relação “*A ensina R a B em X*”, proposta por Orlandi (2011, p.16) em diálogo com os dizeres de Freire (2016, p.106), temos a seguinte representação das Formações Imaginárias (FI) do Discurso Pedagógico (DP) autoritário:

TABELA 1 – FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS (FI) DA CONCEPÇÃO BANCÁRIA DE EDUCAÇÃO

	IMAGEM DO PROFESSOR		IMAGEM DO ESTUDANTE	
Expressão que designa as FI	I _A (A)	I _B (A)	I _A (B)	I _B (B)
Significação da expressão	A imagem do lugar do professor (A) para si mesmo(A)	A imagem do lugar do estudante (B) para o sujeito professor (A)	A imagem do lugar do professor (A) para o sujeito estudante (B)	A imagem do lugar do estudante (B) para si mesmo (B)
Questão implícita	<i>Quem sou eu para lhe falar assim?</i>	<i>Quem é ele para que me fale assim?</i>	<i>Quem é ele para que eu lhe fale assim?</i>	<i>Quem sou eu para que me fale assim?</i>
Possíveis respostas para a questão implícita --- subentendem a Formação Imaginária correspondente	o educador é o que educa		os educandos, os que são educados	
	o educador é o que sabe		os educandos, os que não sabem	
	o educador é o que pensa		os educandos, os pensados	
	o educador é o que diz a palavra		os educandos, os que escutam docilmente	
	o educador é o que disciplina		os educandos, os disciplinados	
	o educador é que opta e prescreve sua opção		os educandos os que seguem a prescrição	
	o educador é o que atua		os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador	
	o educador escolhe o conteúdo programático		os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele	
	o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos		estes [os educandos] devem adaptar-se às determinações daquele	
	o educador, finalmente, é o sujeito do processo		os educandos, meros objetos	

Fonte: a autora (2019), com base em Pêcheux (1993) e Freire (2016).

Diante dessa esquematização, elucida-se o mecanismo imaginário que orienta o processo discursivo da pedagogia considerada tradicional. Docente e discente, como sujeitos desse discurso, são interpelados pela ideologia a partir da qual assumem determinadas posturas e articulam-se a determinados saberes. Direcionados pelas questões implícitas, inserem-se no jogo imaginário que opera com base na antecipação das imagens do locutor (professor), do interlocutor (estudante) e do objeto do discurso (o conhecimento). Ainda que diferentes perspectivas pedagógicas apresentem modos divergentes de abordar a conduta desse sujeitos da educação, as posições discursivas permanecem referenciadas da mesma maneira: professor(a) e estudante, educador(a) e educando, docente e discente.

QUADRO 20 – SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS 22 e 23

SD 22 – *Eu acho que a troca e o respeito que a gente tem que ter com o aluno, com aquilo que ele já sabe e aquilo que ele pode compartilhar com a gente, eu acho que isso é fundamental.* (Maria Silva Rios – Professora de Matemática e Tutoria)

SD 23 – *Tem problemas, óbvio que tem. Tem uma hora que brigam... quem que vai mediar? Em primeiro lugar, uma pessoa que não tá trabalhando? É grupo, né? Como que cê vai... “ó, não tá dando”, “cê acha que tá legal?”, “como a gente pode te ajudar?”, isso tudo é um exercício de cidadania, é um exercício de solidariedade... e, ao mesmo tempo, é um exercício de invenção, eles tem que inventar soluções pra esses problemas o tempo todo!* (Ana Elisa Siqueira – Diretora da EMEF Des. Amorim Lima)

Fonte: Transcrição do episódio 1 da série “Corações e Mentes” (2018) – Anexo 2.

A SD 22 alinha-se aos dizeres da SD 21 – *Daí a gente descobre que era muito importante que todas as crianças estivessem num mesmo espaço e os educadores também. A gente descobriu que precisava quebrar paredes* – ao promover o encontro entre o olhar do professor e o olhar do(a) estudante. Ao conceber que o conhecimento não está enclausurado nas mãos do educador e que o educando também possui um repertório a ser respeitado, revela-se uma relação com o conhecimento diferente da imposta pela educação tradicional. Se (R) – o referente, o conhecimento – deveria ser ensinado/inculcado pelo educador, nos dizeres da professora a posse dos saberes legítimos já não se concentra na imagem do professor (A).

O educando, com seu repertório, também é detentor de saberes. Além disso, outra direção é aceita, ao pressupor o compartilhamento dos saberes do estudante com o professor, em que a possibilidade de “troca” aponta para uma mudança na $I_A(B)$ – a imagem que a professora (A) faz do estudante (B): os educandos não são “os que não sabem” e “os pensados”, mas sim os que sabem e que pensam. Consequentemente, a $I_A(A)$ também se altera, tendo em vista que a professora – ao aceitar que o aluno também sabe e que a “troca” e o “compartilhar com a gente” seriam práticas fundamentais para o processo educacional transformador – já não é mais exclusivamente aquele “que sabe” e “que pensa”.

Na SD 23, demonstra-se que o caminho para a (des)institucionalização da sistemática pedagógica tradicional gera impactos não apenas positivos nas relações entre professor e aluno, mas também dificuldades e desafios a serem enfrentados. A autonomia do estudante, diante de um contexto pautado na comunicação dialógica, carrega a necessidade de gerenciamento de conflitos a partir de dinâmicas intersubjetivas que se estabelecem de modo intragrupal (relacionamento com os(as) outros(as) estudantes) e intergruppal (com grupos

diferentes, dentre eles, o docente). Nessa conjuntura, o trabalho em equipe torna-se um exercício para a flexibilização dos relacionamentos proposta nas SDs 22 e 23.

A possibilidade de diálogo entre docente e discente confere movimentos de desestabilização nas formações imaginárias do discurso autoritário, os quais se refletem na manutenção das relações entre sujeitos. No dizeres da SD 23 admite-se que as alterações no modo de se encarar o processo didático-pedagógico demandam novas perspectivas para a resolver os problemas que emergem de uma abordagem baseada nas interações sociais: as brigas, as desavenças, os conflitos. No trabalho coletivo – como conjunção de indivíduos autônomos que abarca diferentes visões, modos de agir e pensar – pressupõe-se que os sujeitos precisam lidar com imprevistos e falhas: “uma pessoa que não tá trabalhando” ou “algo que não tá dando” [certo], como aponta a SD 23.

A mediação surge como caminho para a resolução desses conflitos, considerando-se que, na perspectiva transformadora, a resposta para a questão “quem que vai mediar?” – levantada pela diretora (SD 23) – não partiria apenas de um lado (o professor autoritário que apartaria a briga) mas de ambos: o grupo de estudantes (“eles tem que inventar soluções pra esses problemas”) e o professor como mediador, lançando questões auxiliares (“como a gente pode te ajudar?”). Considerando-se o que apontam GUERRA e GRAZZIOTIN (2010, p.84) – “é preciso que o exercício da aprendizagem comporte essa compreensão das interações sociais como a confluência de vários olhares, nem sempre contratuais, mas muitas vezes antagônicos” –, a própria educação empreendedora valoriza o conflito e a mediação como habilidades que convergem para o desenvolvimento da autonomia. No entanto, a desenvoltura dos sujeitos considerados aprendizes, em termos de relações sociais, atrela-se à fundamentação de alicerces para sua atuação no mundo do trabalho. Saber mediar e resolver conflitos faz parte do constructo do *savoir-faire* referente à gestão, onde a liderança e o uso estratégico das relações são altamente valorizados.

No nível da educação do ensino fundamental, o ensino de empreendedorismo objetiva desenvolver nos alunos qualidades pessoais como criatividade, iniciativa e independência, que contribuam para o desenvolvimento da atitude empreendedora, que será útil em suas vidas e em qualquer tipo de trabalho. Nessa fase, formas autônomas e ativas de aprendizagem devem ser desenvolvidas. Além disto, esse ensino deve promover os primeiros contatos com o mundo dos negócios e certo entendimento do papel dos empreendedores na comunidade. (European Comission, 2002, p.15 apud LOPES; TEIXEIRA, 2010, p.48-49)

A imagem do professor mediador compatibiliza-se com a necessidade de se trabalhar “formas autônomas e ativas de aprendizagem” no ensino do empreendedorismo – conforme destacado na citação acima. Em oposição à $I_A(A)$ e $I_B(A)$ – nas quais o educador é quem “opta e prescreve sua opção” e “identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opões antagonicamente à liberdade dos educandos” (FREIRE, 2016) – aponta-se para uma relação entre docente e discente que precisa ser considerada em termos de horizontalidade. Afinal, uma educação que contribua para a formação da atitude empreendedora, visando a dinamicidade que se considera ter o “mundo dos negócios” e o senso de comunidade, deve coincidir com propostas didáticas que, de alguma forma, promovam o desenvolvimento de qualidades pessoais (como criatividade, iniciativa e independência).

A tratativa pedagógica baseada na mediação seria uma possibilidade. Ao analisarmos a série “Corações e Mentes”, nos defrontamos não somente com o discurso textual (a partir das transcrições dos dizeres), mas também com o discurso imagético. Ainda que nossa análise não se encaminhe pelas noções semióticas (que objetivam o olhar crítico sobre as imagens e suas significações), nos valem da possibilidade de mobilizar o recurso visual em seu caráter ilustrativo. Assim, buscaremos apresentar no mosaico a seguir (imagem 9) recortes de determinados momentos da narrativa nos quais identificamos a exemplificação da imagem do professor mediador.

Com esses fragmentos imagéticos, em intercâmbio com as SDs selecionadas, intentamos desvelar o conjunto de relações significativas que compõem o texto como unidade complexa, marcada pela heterogeneidade, como nos elucida Orlandi (2015, p.68): “todo texto é heterogêneo: quanto à natureza dos diferentes materiais simbólicos (imagem, som, grafia etc.); quanto à natureza das linguagens (oral, escrita, científica, literária, narrativa, descrição etc.); quanto às posições do sujeito”.

FIGURA 9 – MOSAICO REPRESENTATIVO DA IMAGEM DO “PROFESSOR MEDIADOR”



Fonte: Série “Corações e Mentes – Escolas que Transformam” (2018).

A imagem do(a) professor(a) mediador(a) revela-se em ações que o(a) caracterizam como aquele(a) que: a) participa do processo junto com o estudante (primeira imagem do mosaico) – em que a diretora observa/analisa o que a estudante mostra no celular, escutando-a enquanto fala; b) promove o contato emocional, o “olho do olho” (segunda imagem), aproximando-se do estudante; c) transita por entre os estudantes na sala de aula (terceira imagem), de modo a vincular-se à efeitos de sentido relacionados à integração com a turma; d) interage com os interesses do(a) estudante (quarta imagem), em que a professora canta e toca violão junto a aluna.

Assim, a troca e o respeito, mencionados pela professora na SD 22, evidenciam-se em práticas relacionadas ao envolvimento do discente em um processo sentimental e emocional, permeado por diferentes linguagens. Essas múltiplas abordagens didáticas, articuladas no discurso das escolas transformadoras, convergem para um ponto importante: a edificação de um ambiente propenso para que os sujeitos pratiquem a expressão como um “motor do crescimento e da transformação dos estudantes” (KAPLÚN, 2014, p.69). Ao(à) professor(a) mediador(a) é endereçada a chave para que se efetue a “mudança” na imagem que os educandos tem de si mesmos – $I_B(B)$ – tendo em vista que sua atuação inaugura o espaço para que o educando adquira “consciência de seu próprio valor”⁴³.

⁴³ Palavras de Célestin Freinet – educador francês da década de 1920 –, citadas por Kaplún (2014, p.69).

O participante, ao romper essa cultura dilatada do silêncio que lhe foi imposta, passa a ‘dizer sua palavra’ e a construir sua própria mensagem, seja ela um texto escrito, uma canção, um desenho, uma peça de teatro, uma marionete, uma mensagem auditiva, um vídeo etc. Nesse ato de produção expressiva se encontra consigo mesmo, adquire (ou recupera) autoestima e dá um salto qualitativo em seu processo de transformação. (KAPLÚN, 2014, p.69)

Os dizeres de Kaplún (2014) dirigem-se à importância que Orlandi (2000) confere às diferentes formas de linguagem possíveis a serem trabalhadas e abraçadas pela sistemática escolar. A convivência com linguagens múltiplas – como a música, a pintura, a fotografia, o cinema, a informática etc. – poderia “nos apontar para uma inserção no universo simbólico que não é a que temos estabelecido na escola” (ORLANDI, 2000, p.40). A posição discursiva de estudante/educando, sob a égide da autonomia e da expressividade, é regida por uma imagem centrada na ação, resgatando a voz de um sujeito assujeitado à ordem da submissão e da passividade na perspectiva da educação bancária. O lugar de discente é também daquele “que sabe” e “que pensa”.

QUADRO 21 – SEQUÊNCIA DISCURSIVA 24

Victoria: *Nas outras escolas cê vê uma dúvida, qualquer dúvida, cê pergunta pro professor, ele te dá uma resposta. Aqui não, aqui cê tem que aprender a pensar.*
Geovanna: *Exato! Aí cê pensa sozinho ou com seus colegas...*
 (Victoria Laguna e Geovana Amorim – Estudantes)

Fonte: Transcrição do episódio 1 da série “Corações e Mentes” (2018) – Anexo 2.

Nas palavras da estudante Victoria, a imagem do educando dissocia-se da ordem que o coloca no lugar dos “pensados”, no qual o ato de duvidar, inclusive, estaria subjugado à abordagem docente. Cabe, no entanto, atentarmos para o fato de que a figura do(a) professor(a) é também assujeitada à institucionalização da educação bancária. Seu papel de depositante, o coloca em posição obrigatória de “responder às dúvidas do estudante”, de instruir o corpo discente de acordo com os conteúdos programáticos organizados em uma rotina de estudo padronizada. Assim, educadores(as) e educandos(as) libertam-se das amarras, impostas pela ritualidade e institucionalização, concomitantemente.

Quando o corpo discente desveste-se da condição de grupo que lhe impõe a educação autoritária – dos(as) “que escutam docilmente” – e passa a também ser “o que diz a palavra”, ao corpo docente é concedida a liberdade de agir como participante do processo educacional, ao invés de mero impositor. Orlandi (2000, p.40) resume bem essa dinâmica, ao ressaltar que “assim como o aluno não está no grau zero, o professor não está no grau dez e a relação entre

eles pode ser fecunda para ambos”. Propõe-se uma relação dialética para a construção do objeto do conhecimento, compartilhada entre sujeitos docente e discente e seu espaço de convivência (a escola).

A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação. (FREIRE, 2016, p.143)

Em conjunção com os dizeres de Freire (2016) e inspirados pelos dizeres de Geovanna (SD 24) – “exato, aí cê pensa sozinho ou com seus colegas” –, adicionaríamos ainda à elaboração da educação autêntica (descrita na citação acima) as opções B com B e A com A, em que estudantes aprendem com estudantes e professores(as) com professores(as), a partir do diálogo e do compartilhamento de saberes inerentes a cada sujeito. Os princípios de autonomia e dialogicidade, voltados a horizontalizar as relações intersubjetivamente e intergrupalmente, proporcionariam condições para que o trabalho em equipe se efetive no modelo idealizado pela diretora Silvia Reichmann (SD 20) – conhecer as múltiplas linguagens e fluir entre os diferentes grupos.

Ainda assim, as figuras docente e discente se mantêm como posições discursivas, em que determinadas práticas, saberes e dizeres estabelecem-se como um *continuum* – por exemplo, ao(à) professor(a) cabe a reflexão didático-pedagógica e ao(à) aluno(a) a reflexão sobre sua relação com os conhecimentos. Mesmo a educação empreendedora, segundo Dolabela (2016), – que engrandece e prestigia condutas de autogestão dos(as) estudantes – enfatiza que a ação do educador(a) tem sua relevância específica no processo, assim como o(a) educando(a). Segundo Dolabela (2016, pp.109-110) “o que muda em relação ao ensino convencional é a posição do professor como detentor do saber, assim como as estratégias para aquisição do saber empreendedor”, de modo que os conhecimentos são construídos em conjunto: “a Pedagogia Empreendedora não cria a necessidade de especialistas” (ibidem).

A partir de nossas incursões frente à comunicação, como saber dominante na tratativa da competência “trabalho em equipe”, desvelamos a concepção freireana como base das condutas docente e discente no discurso das escolas transformadoras. Com as SDs analisadas, nos deparamos com a valorização da dialogicidade e da mediação como preceitos para que efetivamente se desenvolva o trabalho conjunto.

Considerando-se ainda a intersubjetividade inerente às relações grupais e intergrupais, faz-se necessária a abordagem sobre a diferença no desenvolvimento da competência transformadora em análise. Sendo assim, com o próximo tópico objetivamos compreender a interdisciplinaridade como um saber também dominante na abordagem discursiva da série.

4.2.2 Interdisciplinaridade: individualidades em conexão

QUADRO 22 – SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS 25 E 26

SD 25 – *Equipe não é só dizer “cada um faz sua parte”, né? Eu entendo que trabalhar em equipe é uma junção do que cada um tem um saber diferenciado e cada um soma o outro.* (Jamira Muniz – Fundadora da Escola Comunitária Luiza Mahin e Gestora Espaço Cultural Alagados)

SD 26 – *Nós vivemos numa grande teia de interdependência... nós dependemos uns dos outros querendo ou não. Existe um conceito de simbiose, né, que é exatamente isso... os organismos dependem uns dos outros mutuamente.* (Elton Lopes – Diretor da EEEP Alan Pinho Tabosa)

Fonte: Transcrição do episódio 2 da série “Corações e Mentes” (2018) – Anexo 3.

Vimos anteriormente que a educação baseada nos princípios de dialogia e autonomia – ao romper com a sistemática bancária de educação – viabilizaria a efetivação do trabalho conjunto entre docentes e discentes, de modo a promover caminhos para o desenvolvimento das capacidades transformadoras, dentre elas, o trabalho em equipe. No entanto, assim como aponta a SD 25, enfatiza-se que a organização grupal não se resume na mera atribuição de papéis e divisão de tarefas – “não é só dizer cada um faz sua parte”, é preciso pautar-se também na “junção” dos saberes diferenciados de cada um.

A expressão dos sujeitos, orientada pelo compartilhamento de vivências e experiências, enaltece a necessidade de troca, de interlocução para que se possa “romper com a cultura dilatada do silêncio” (KAPLÚN, 2014, p.69). O processo comunicacional da educação transformadora exige tanto ouvir/escutar quanto dizer/expressar. Nessa direção, o termo interdisciplinaridade – que poderíamos definir como representativo da relação entre duas ou mais disciplinas – alinha-se ao movimento de interação entre os sujeitos e seus conhecimentos, de modo que “cada um soma o outro”, a partir das relações sociais que se estabelecem por intermédio do trabalho em equipe. Ainda que haja a especificidade dos saberes de cada um – materializada em domínios que organizam o conhecimento em áreas e

disciplinas – os sentidos de “soma” e “junção” (SD 25) apontam para a necessidade de “hibridização” e “confluência” desses saberes para a performance grupal.

Nos termos “teia”, “interdependência” e “simbiose” (mobilizados nos dizeres da SD 26) vemos refletir-se o preceito da interdisciplinaridade, cujas relações entre diferentes domínios/disciplinas objetivam justamente a interlocução frente a determinado problema ou fenômeno. Com a abordagem interdisciplinar, olhares divergentes voltam-se ao mesmo horizonte de modo a convergirem para um foco em comum. Estruturar uma equipe a partir da inspiração no modelo de teia/rede exigiria dos participantes um modo de agir/pensar que sustente a coletividade, fazendo da interdependência um saber constitutivo dessa concepção. O conceito de simbiose manifesta-se como um ideal de conduta que rege a imagem da competência “trabalho em equipe” no discurso das escolas transformadoras. Em alguns momentos da narrativa “Corações e Mentres” nos deparamos com retratos de possíveis configurações grupais que referenciam no discurso a noção de equipe tal como deveria ser.

FIGURA 10 – MOSAICO REPRESENTATIVO DO IDEAL DE GRUPO



Fonte: Série “Corações e Mentres – Escolas que Transformam” (2018).

Na respectiva ordem das imagens, vemos a sincronia entre os sujeitos, o espaço para expressão, o agir conjunto e a participação sinérgica serem apontados como manifestações de uma prática colaborativa ideal, a partir da qual se desenvolveria a “capacidade de trabalhar em parceria, na diversidade, empreendendo ações conjuntas em prol de resultados comuns.

Ser capaz de liderar de forma colaborativa, assumindo papéis diferentes e complementares”⁴⁴. A própria estrutura da série faz jus a tríade “colaboração-diversidade-complementaridade”, enaltecida nessa definição de “trabalho em equipe”, apresentada no site do Programa Escolas Transformadoras. As múltiplas vozes que compõem a narrativa “Corações e Mentes” retratam a valorização da interdisciplinaridade, por intermédio de relatos emitidos de uma variedade de lugares sociais e discursivos: profissionais da educação (diretores(as), professores(as), coordenadores(as) etc.), estudantes (de diferentes idades), lideranças em projetos, associações e programas, mães, pais e colaboradores(as).

Nessa diversa gama de expressões encontramos a articulação de um grupo que emite também marcas de significação no discurso pedagógico em questão. No próprio subtítulo da série: “escolas que transformam”, reflete-se a) caracterização desse agrupamento de sujeitos, do qual não apenas educadores(as) e educandos(as) fazem parte, mas também a sociedade como um todo (mães, pais, comunidades do entorno, associações etc.). Desse modo, a pluralidade de experiências e saberes – inerentes às variadas posições discursivas dos sujeitos compositores do grupo “escolas que transformam” – sinaliza para a relevância da interdisciplinaridade para a constituição da dinâmica escolar.

Dolabela (2016, p.109) converge para o mesmo viés, ao expor que a pedagogia empreendedora não cria a necessidade de especialistas para o ensino do empreendedorismo, sendo a “fonte de conhecimentos é a própria relação que o indivíduo estabelece com o mundo”. Em outra de suas obras, “O segredo de Luísa”, o autor (2006) ressalta a opção de “aprender com os colegas” como uma estratégia, considerando-se que o perfil empreendedor “vê nas pessoas uma das suas mais importantes fontes de aprendizado e – ao contrário de profissionais de áreas especializadas – não se prende somente a fontes “autorizadas”, tais como literatura técnica, relatórios de pesquisas, cursos etc.” (DOLABELA, 2006, p.37).

Retomando as incursões de Boava (2006) sobre o campo do empreendedorismo – as quais nos auxiliaram a compreender sua organização como domínio científico do conhecimento no capítulo 3 –, observamos o caráter inter, multi e transdisciplinar que se atribui à denominada “essência do empreendedorismo”. Segundo o autor (2016, p.3), considera-se que “desde Schumpeter o estudo científico sobre a questão apresenta avanços, estruturando-se basicamente em duas correntes: a econômica e a humanista”, sob as quais se estabelecem relações de: a) *interdisciplinaridade* – entre o campo do empreendedorismo e outros campos do conhecimento, “sendo sua esfera de atuação comum a duas ou mais

⁴⁴ ESCOLAS TRANSFORMADORAS. **Competências transformadoras.** Disponível em: <<https://escolastransformadoras.com.br/o-programa/competencias-transformadoras/>>

disciplinas”; b) *multidisciplinaridade* – em que a “área contém, envolve e distribui-se por várias disciplinas e pesquisas”; c) *transdisciplinaridade* – de modo que “o empreendedorismo busca fora e além de si mesmo respostas a suas indagações, fazendo emergir dados que proporcionam uma nova visão de sua natureza e realidade” (BOAVA, 2006, p.3).

Ademais, a própria conjuntura da educação empreendedora tem em sua gênese a heterogeneidade como princípio, tendo em vista sua relação com duas áreas também interdisciplinares: a Administração e a Economia. O percurso de investigação desenvolvido no capítulo 3 apontou, inclusive, o modo como os saberes dominantes do empreendedorismo imbricam-se com tratativas provenientes dessas duas áreas – como a relação com o risco, os princípios de gestão e o impacto dos estudos comportamentais.

De acordo com Lavieri (2010), seja no contexto estado-unidense – como curso vinculado às faculdades de Administração –, seja no contexto brasileiro – introduzido como disciplina no curso de especialização da Escola de Administração de empresas da Fundação Getúlio Vargas –, o ensino do empreendedorismo esteve constantemente atrelado às transformações decorrentes do ensino de Administração. Se inicialmente o principal foco “era preparar tecnocratas para as grandes empresas estatais e multinacionais”⁴⁵, ao longo do tempo o olhar humano e social passa a ser arregimentado ao corpo de conhecimentos do administrador, abarcada a complexidade imanente das organizações como objeto de compreensão e local de atuação.

O curso de administração de empresas, por ser um curso de Ciências Sociais Aplicadas tem, pela própria gênese, essa natureza interdisciplinar. As organizações são organismos sociais nos quais convivem a cultura (e o enfoque Antropológico), a política (a abordagem da Ciência Política), as interações sociais (o ponto de vista sociológico), a riqueza e o gerenciamento do patrimônio (a análise econômica e a análise contábil), os indivíduos e o peso de cada subjetividade (portanto, o enfoque da Psicologia) e tantas outras perspectivas das Humanidades. (GUERRA; GRAZZIOTIN, 2010, p.85-86)

Citadas por Guerra e Grazziotin (2010), as relações interdisciplinares que se dão entre o domínio da Administração (como integrante da grande área das Ciências Sociais) e os campos da Antropologia, da Ciência Política, da Sociologia e da Psicologia, revelam a aproximação do que Dolabela (2016) enfatizou como a fonte de conhecimento do

⁴⁵ Segundo Lavieri (2010, p.9), “o conceito de preparar funcionários para carreiras em grandes empresas ainda está presente na maior parte das faculdades de administração do país”, fato que muito se deve à suas questões históricas fundantes: a) “o bacharelado em administração e a regulamentação da profissão ocorreram durante o regime militar”; b) “o ensino de administração no Brasil quase sempre ocorreu por meio da importação de modelos aplicados em outros países”, cujo cerne na época era a perspectiva funcionalista estritamente ligada aos estudos da economia.

empreendedor: a relação que o indivíduo estabelece com o mundo. Somada a isso, a ideia de simbiose (citada na SD 26) materializa-se nessa concepção que organiza os conhecimentos com base no princípio da mutualidade. Os saberes em interface constituem a óptica da interdependência, sob a qual se sustenta o uso estratégico das relações entre os sujeitos do mundo conexcionista – um sistema de trocas que viabilizaria caminhos para a autogestão de si.

QUADRO 23 – SEQUÊNCIA DISCURSIVA 27

A gente se ajuda, por exemplo, eu tenho uma facilidade em Química, a Larissa tem facilidade em Ciências Humanas... então a aprendizagem, ela é colaborativa. Ela me ajuda e eu ajudo ela e, assim, a gente vai crescendo junto. (João Paulo Ferreira – Estudante)

Fonte: Transcrição do episódio 2 da série “Corações e Mentes” (2018) – Anexo 3.

Com a SD 27 verificamos, propriamente, a importância das relações em termos estratégicos. A aprendizagem colaborativa é apresentada como um modo de se obter resultados conjuntos, em que o compartilhamento de saberes da ordem da individualidade/especificidade (manifestas na “facilidade em Química” de um e na “facilidade em Ciências Humanas” de outrem) é mobilizada para se obter um resultado coletivo: “a gente vai crescendo junto”. Discursivamente, o sujeito enunciador evoca sentidos que se relacionam à dialogicidade entre os sujeitos, tanto pela lógica da socialização como da promoção de um valor a ser obtido. Tal perspectiva espelha o que Dolabela (2008) aponta como “o empreendedorismo visto sob a óptica das relações”, a partir da qual demonstra-se a relevância das interações multiformes no desenvolvimento do perfil empreendedor. Segundo o autor (2008), por não se restringir o conhecimento a conteúdos científicos e técnicos, “as relações estabelecidas por um indivíduo definem o desenvolvimento ou obstrução do seu potencial empreendedor.

A interdisciplinaridade seria o caminho para uma formação que leve o estudante “a assumir o papel de sujeito pleno, conciliando suas complexas relações entre o racional e o sensível, presentes na constituição de uma subjetividade também cidadã. O sujeito deixa, assim, de ser o sujeito do eu e passa a ser o sujeito do nós, da convivência harmoniosa na pólis” (GUERRA E GRAZZIOTIN, 2010, p.84). A troca, a ajuda mútua, porém, não se fecha na ordem do discurso social – colaborar com o outro –, relacionando-se também com o sentido da intencionalidade voltada ao ganho – o crescimento individual.

Unidos pelo objetivo de aprenderem um com o outro, os sujeitos da SD 27 encaram o processo educacional como oportunidade de conexão, de modo que a definição de um objetivo comum possibilita a criação de laços que costuram sua rede de relacionamentos. Como expõem Boltanski e Chiapello (2009, p.135), em um “mundo reticular”, onde se convive com “distâncias sociais, profissionais, geográficas e culturais são eventualmente muito grandes”, o “projeto” é o pretexto que:

(...) reúne temporariamente pessoas muito diferentes e apresenta-se como um segmento de rede fortemente ativado durante um período relativamente curto, mas que permite criar laços mais duradouros, que permanecerão adormecidos, mas sempre disponíveis. Os projetos possibilitam a produção e a acumulação num mundo que, se fosse puramente conexionalista, conheceria apenas fluxos, sem que coisa alguma pudesse estabilizar-se, acumular-se ou ganhar forma.

Na educação encarada como um projeto ganham destaque as múltiplas relações do indivíduo (consigo mesmo – em termos de autoconhecimento e autoestima –, com o ambiente do qual faz parte, com a comunidade e com o Estado e a sociedade civil), de modo a materializar-se o que Martín-Barbero (2014) descreve como uma “deslocalização/destemporalização dos saberes”. Para o autor, isto significa que nas relações do indivíduo com o conhecimento “ficam borradas as fronteiras que o separavam, de um lado, do saber comum, isto é, do saber que habita na experiência social, desvalorizando a barreira que ergueu o positivismo entre a universalidade da ciência e a particularidade do saber da experiência” (MARTÍN BARBERO, 2014, p.127).

É bom, então, que um sistema educativo seja grupal, mas é melhor ainda que ele seja intergrupal. Tão dinamizador quanto promover a formação de grupos é proporcionar canais para que esses grupos se intercomunique uns com os outros. Assim como – nessa perspectiva holística que adotamos – um grupo é muito mais do que a soma de seus membros, também uma rede intergrupal é muito mais que a soma dos grupos que a integram. (KAPLÚN, 2014, P.74)

Ainda que a ordem do coletivo pareça protagonizar a tratativa acerca do trabalho em equipe, o próprio funcionamento dessa abordagem abarca a ordem da individualização: cada um tem um saber diferenciado. Mesmo que o agir conjunto não se resuma apenas a cada um faz sua parte, a divisão permeia a organização do grupo, justamente pela facilitação e otimização que se busca na estruturação de uma equipe. Os saberes a serem partilhados encontram-se antes no âmbito individual, seja pelas vivências pessoais, seja pela formação acadêmica/profissional.

Na própria estruturação da narrativa, nos deparamos com essa visão, tendo em vista que múltiplos grupos são divididos em nichos de atuação, a partir dos quais interagem determinadas subjetividades: estudantes, educadores(as), mães, pais, diretores(as), participantes de coletivos etc.

FIGURA 11 – MOSAICO REPRESENTATIVO DOS GRUPOS ISOLADOS



Fonte: Série “Corações e Mentes – Escolas que Transformam” (2018).

Daí percebemos a eminência do conflito – não como algo negativo, mas como algo a ser aproveitado –, em que a especificidade referente ao perfil dos indivíduos que, em confluência geram a interdisciplinaridade, geram também o embate de pontos de vista diferenciados. Nesse sentido, seria a oportunidade de se trabalhar as diferenças pela óptica de Silva (2003, pp.72-73), visto que “dividir o mundo social entre “nós” e “eles” significa classificar. O processo de classificação é central na vida social. Ele pode ser entendido como um ato de significação pelo qual dividimos e ordenamos o mundo social em grupos, em classes”. Entretanto, vemos que a tratativa das individualidades é retratada no âmbito da especificidade de cada grupo (crianças separadas de adolescentes separados de professores

separados de diretores separados de mães e pais), permanecendo atrelada a visão que o próprio discurso da educação empreendedora renega: “a visão pedagógica abrangente que essa formação integrada exige é interdisciplinar e participativa, mas isso ainda não está presente nas universidades brasileiras. Há uma estrutura de ensino compartimentada e superespecializada que domina nossas salas de aula. (GUERRA; GRAZZIOTIN, 2010, p.82).

Desse modo, ainda que o discurso das escolas transformadoras e o discurso do empreendedorismo valorizem a interação harmônica e construtiva entre os sujeitos – considerando-se que, no mundo conexcionista “os seres têm como preocupação natural o desejo de conectar-se com os outros, de relacionar-se, de estabelecer elos, para não ficarem isolados” (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, 143) – a interdisciplinaridade acaba por ceder lugar à individuação. Na divisão entre os diferentes grupos que compõem o todo, manifesta-se a fixação de determinadas identidades como normativas, de modo a hierarquizar as identidades e as diferenças, ao invés de “problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam” (SILVA, 2003, pp.72-73).

Os dizeres sobre a capacidade de se trabalhar em equipe enfatizam, assim, o entre-lugar que se define nesse constante embate da lógica individual com a lógica da coletividade. Ao longo de nossas análises nos dois tópicos subsequentes (referentes à criatividade e ao protagonismo) retomaremos esse entre-lugar como um saber constitutivo e, portanto, presente no discurso das escolas transformadoras e do empreendedorismo.

4.3 A INVENÇÃO NOSSA DE CADA DIA: ENTRE A CRIATIVIDADE E A INSTITUCIONALIZAÇÃO

QUADRO 24 – SEQUÊNCIA DISCURSIVA 28

Encontrar novos jeitos de ser, ocupar o mundo e resolver problemas complexos. A criatividade é uma competência que pode ser aprendida e cultivada nas escolas; compreende inúmeras linguagens humanas, não apenas as artísticas. Como as escolas têm fortalecido os processos de autoria individual e coletiva de cada estudante, educador e família? De que forma a criatividade transborda um fim e se torna um meio de realizar uma permanente reinvenção do fazer escolar?

Fonte: Notícia sobre o lançamento da série “Corações e Mentes” (Anexo 1).

A criatividade como um saber constitutivo e dominante da FD do empreendedorismo aparece no discurso das escolas transformadoras como “uma competência que pode ser aprendida e cultivada nas escolas” (SD 28). No capítulo 3 deste trabalho, identificamos na

figura do “destruidor criativo” – descrito por Schumpeter – a inovação como essência desse sujeito, representado na figura do empreendedor. A motivação e a criatividade foram também identificadas como inerentes a esse “perfil”. Obviamente, o processo criativo demonstra sua complexidade já na episteme de sua logicidade, ao se refletir por exemplo sobre as seguintes questões: como se dá o pensamento criativo, a criatividade é intuitiva ou apreensível, ou ainda o olhar criativo é acionado por *insights* ou referências?

Cientes desse complexo viés, seguiremos nosso processo de análise por outro caminho – afastando-nos da discussão sobre a possibilidade de se ensinar (ou não) essa capacidade ou sobre métodos, técnicas e maneiras de se ensinar tal capacidade –, aproximando-nos de outro objetivo: elucidar no discurso das escolas transformadoras o modo como a escola e seu fazer são encarados como corroborativos no desenvolvimento da criatividade nos sujeitos.

A decisão por esse trajeto parte das questões levantadas pela própria abordagem da série (SD 28): “como as escolas têm fortalecido os processos de autoria individual e coletiva de cada estudante, educador e família?”; b) “De que forma a criatividade transborda um fim e se torna um meio de realizar uma permanente reinvenção do fazer escolar?”. Tendo em vista que a “escola é a sede do DP” – e, “em última instância, é o fato de estar vinculado à escola, isto é, a uma instituição que faz do discurso pedagógico (DP) aquilo que ele é, mostrando-o em sua função” (ORLANDI, 2011, p.23) –, consideramos que o modo como se organiza o espaço escolar gera impacto sobre o discurso dos sujeitos a ele vinculados.

Acreditamos que o gesto interpretativo voltado a dizeres relativos à estrutura escolar, e às práticas que nela se circunscrevem, nos fornecem subsídios para a compreensão do funcionamento discursivo da pedagogia empreendedora. Visamos assim analisar o discurso das denominadas “escolas transformadoras” em relação ao que se entende como espaço educacional, compreendendo-se que um discurso pedagógico pautado na criatividade (como capacidade a ser desenvolvida) pressupõe uma conjuntura escolar engajada ao pensar e agir criativamente. Em outras palavras, para que o discurso funcione de tal forma, são necessárias operações e condições de produção específicas, compreendendo-se a “dimensão significativa, onde se juntam o físico e o espacial (material) e o humano, o simbólico” (ORLANDI, 2007, p.8)⁴⁶. Assim, nos interessa verificar como a escola, definida como lugar formal, legítimo e institucionalizado do conhecimento, materializa-se como um “pano de fundo” que:

⁴⁶ Seminário de Estudos em Análise do Discurso (3. : 2007 : Porto Alegre, RS). Anais do III SEAD - Seminário de Estudos em Análise do Discurso [recurso eletrônico] – Porto Alegre : UFRGS , 2007. Disponível em: <<http://www.analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/sead3.html>>

(...) nos mostra o engajamento simbólico que nos remete por sua vez à memória discursiva. É isto que dá a unidade pressentida de uma situação, da ambiência, enquanto pano de fundo. O experimentado. O já significado sócio-histórico-politicamente. O que se chama de qualidade difusa (...) que assegura um campo, uma unidade sensível da situação, enquanto um domínio de experiência (não contexto mas práticas linguístico-discursivas). Daí, diante de um espaço, se tem “uma impressão dominante global”. (ORLANDI, 2007, p.9)

Nessa citação vemos a descrição do que Orlandi (2007) define como “espaço discursivo”, a partir do qual se estabelece “uma impressão dominante global” de determinada experiência do sujeito. A escola, como lugar já significado sócio-histórico-politicamente – domínio estável das práticas linguístico-discursivas da educação – configura-se como um exemplo de “espaço discursivo”. Com essa noção em mente, compreendemos que a percepção dos sujeitos frente à organização escolar tem impacto sobre as formulações e dizeres relativos ao posicionamento pedagógico ao qual se filiam. Uma concepção tradicional de educação articula-se à visão que concebe a escola como Aparelho Ideológico de Estado, por exemplo, enquanto que o olhar da interface Comunicação/Educação a encara como mediadora, parte de um ecossistema comunicativo. Sendo assim, iniciaremos a abordagem desse tópico observando o espaço escolar como local da prática educacional inovadora.

4.3.1 Mediação, pressuposto do espaço criativo

QUADRO 25 – SEQUÊNCIA DISCURSIVA 29

Hoje a escola é uma escola de escuta, né, uma escola que media e não uma escola que detém conhecimento e eu que sei... não dá mais. E essa aprendizagem passa a ser uma aprendizagem significativa. (Lúcia Santos – Diretora da Escola Municipal Prof. Waldir Garcia)

Fonte: Transcrição do episódio 1 da série “Corações e Mentes” (2018) – Anexo 2.

Diante da SD 29, nos deparamos com dizeres que definem referências para a caracterização da escola de hoje – “uma escola de escuta”, “que media” e “não uma escola que detém conhecimento”. A menção aos princípios de mediação e flexibilidade na relação com o conhecimento convergem para uma ideia comumente mobilizada quando se trata de transformação do meio escolar: a de que é preciso transpor os muros da escola. Como discorre Martín-Barbero (2011), o contexto educacional passou a ser impactado pelo fortalecimento de abordagens de ensino-aprendizagem “alternativas” ou “informais”, prevendo o trânsito por outros espaços de aprendizagem possíveis. Segundo o autor (2011, p.126), “a escola deixou

de ser o lugar de legitimação do saber, pois existe uma multiplicidade de saberes que circulam por outros canais, difusos e descentralizados”, os denominados “saberes-mosaico”.

Essa descentralização do conhecimento é atribuída pelo autor (2011) às transformações nos modos de circulação da informação na dinâmica social, cujo impacto afeta diretamente a trama comunicativa dos sujeitos e a organização das estruturas e relações. Como materialização desse impacto, cita-se a escola como instituição que se depara com o desafio de lidar com a difusão dos saberes e com a demanda por transformar seu modelo pedagógico. A manifestação de um novo *sensorium*⁴⁷ (modos de perceber e sentir), relativo ao surgimento de novas tecnologias e sistemáticas comunicacionais, ecoa no espaço escolar como parte de um “ecossistema comunicativo”.

Desse modo, pensar em “aprendizagem significativa” (SD 29) pressupõe a aceção de saberes advindos de diferentes ambientes e meios, as novas sensibilidades “claramente visíveis entre os mais jovens” por sua “maior empatia cognitiva e expressiva com as tecnologias e com os modos de perceber o espaço e o tempo, a velocidade e a lentidão, o próximo e o distante (MARTÍN-BARBERO, 2011, p.125).

Uma “escola que media” seria, portanto, aquela que considera que “o ser humano constrói e é construído *no e pelo* processo cultural [grifos meus]. É produtor de cultura e é produto da cultura” (FÍGARO, 2011, p.97). Dentro desses termos, é valorizada uma conduta de ensino-aprendizagem que transite por entre saberes coligados, linguagens transversais e interações simbólicas múltiplas. Para além dos meios de comunicação e dos aparatos tecnológicos que compõem o “ecossistema comunicativo”, a interface Comunicação/Educação – vertente de estudos com a qual dialogamos em termos teóricos – demonstra que, cada vez mais, é preciso compreender o conceito de “mediação” em sua amplitude. Ainda que se faça necessária a discussão sobre a presença da mídia (em suas variadas dimensões) na sala de aula e no cotidiano dos sujeitos sociais, as reflexões direcionadas a interação entre comunicação e educação devem levar em conta que:

Existem os diferentes grupos sociais, existe o cotidiano concreto, real, vivido como outros mediadores, porque não existe só a televisão, ou o jornal, ou o rádio, nessa composição do que seja a realidade. Há, a todo momento, uma série de discursos sociais, e eles estão aí se cruzando, se batendo, e é a partir deles que se formam os pontos de vista, mais ou menos críticos. O discurso da religião, o discurso do poder dos partidos, o discurso da família, da escola, eles estão aí; não são só os meios de comunicação. (FÍGARO, 2011, p.96)

⁴⁷ Denominação proposta por Walter Benjamin (apud MARTÍN-BARBERO, 2011, p.125) para tratar “de uma experiência cultural nova”.

Diante desse circuito de mediações possíveis, contemplado por Fígaro (2011), e do que é exposto na SD 29, identificamos a possibilidade de retomar a discussão sobre a importância da abordagem comunicacional no discurso das escolas transformadoras – cuja incursão no subcapítulo anterior (trabalho em equipe) reservou-se à análise da relação entre docentes e discentes. Por conseguinte, levando em conta a escuta e a mediação, como características dessa “escola de hoje” (articuladas na formulação da diretora Lúcia Santos), em confluência com as reflexões sobre esse novo *sensorium* (edificadas por Martín-Barbero), buscaremos no discurso das escolas transformadoras alusões a seu processo comunicacional.

Com esse movimento visualizamos a possibilidade de desvelar nos dizeres em análise mobilizações relativas ao “ecossistema comunicativo”, cuja manifestação alinha-se ao que se concebe na SD 28 como um modo de cultivar a criatividade no espaço escolar: a compreensão das “inúmeras linguagens humanas” (para além dos muros da escola).

QUADRO 26 – SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS 30 E 31

SD 30 – *Não é só a tecnologia, né? Mas sobretudo a valorização dos saberes, a valorização das pessoas, aquela ideia que o educando, né, ele também é educador do processo.* (Germano Ferreira – Presidente do SERTA – Serviço de Tecnologia Alternativa)

SD 31 – *Educação não se resume aqui no... nesse espaço formal. Sair da escola pra conhecer os arredores da escola, é... apropriar-se desse espaço, dizer ‘essa é minha comunidade’, ‘esse é o meu bairro’, é fundamental, assim, pra desenvolver todos os aspectos da criança como ser humano, né? Não só o aspecto cognitivo, ela tem que desenvolver seu aspecto físico, social, afetivo, né?* (Salomé Vasconcelos – Professora multidisciplinar)

Fonte: Transcrição dos episódios 2 e 1 da série “Corações e Mentes” (2018) – Anexos 3 e 4.

A inovação no meio escolar, associada à inclusão de novas tecnologias (dentre elas os meios de comunicação) nos espaços que o compõe (sala de aula, laboratório, auditórios etc.), é colocada em segundo plano na SD 30. Da mesma forma, a interface Comunicação/Educação – vertente de estudos cujo histórico é marcado pela presença do aparato midiático na escola – vem retomando pontos de discussão fundamentais (como o desenvolvimento da comunicação intersubjetiva, os estudos culturais e o pensamento questionador) como passos anteriores à inclusão dos meios de comunicação no espaço escolar.

Kaplún (2014) é um dos autores que nos elucida sobre os riscos que emergem ao se focar em uma perspectiva “tecnológica” ou “modernizante” da prática educacional. Cita-se, por exemplo, o problema de se “mobilizar a comunicação como um saber, ou um conjunto de

saberes, “em termos subsidiários e meramente instrumentais, concebendo-a como veículo multiplicador e distribuidor dos conteúdos que ela predetermina” (KAPLÚN, 2014, p.60). Em consonância a essa visão, Baccega (2011, p.39) apresenta como “desafio” dos estudos dessa interface o entendimento de que “o campo comunicação/educação não se reduz a fragmentos, como, por exemplo, a eterna discussão sobre a adequação ou não da utilização das tecnologias no âmbito escolar”. Segundo a autora, esse reducionismo não se sustenta em um mundo onde:

(...) o aparato tecnológico está em todas as escolas, qualquer que seja o nível socioeconômico de sua clientela. Isso porque, mais que entendida como aparelho à disposição de alunos e professores, a tecnologia tem que ser pensada em sua abrangência. Ela está em todos os sujeitos, alunos, pais, professores, uma vez que impregnada na trama cultural. O importante é que a discussão se dê sobre o lugar que ela ocupa na formação dos alunos, dos cidadãos, da sociedade contemporânea nos vários âmbitos (...). (BACCEGA, 2011, p.34)

Na mesma direção, o empreendedorismo toma a questão da informação e dos meios de comunicação como fundamentais para o ser/estar na sociedade, questionando porém, a relativização da ampla gama de conteúdos informativos aos quais se tem acesso. Conforme enfatiza Dornelas (2012), a figura do empreendedor vincula-se à imagem do sujeito que está sempre em busca de novas ideias e oportunidades, portanto, atento ao que acontece ao seu redor. A informação é tomada como ponto de partida para o seu sucesso, de modo que “estar bem informado é dever de qualquer empreendedor” (DORNELAS, 2012, p.52).

No entanto, assim como Baccega (2011), o autor atenta para o fato de que a questão-chave não está no(s) modo(s) de se obter a informação – que, atualmente, “está ao alcance de qualquer pessoa, em diversas formas e veículos diferentes: televisão, rádio, revistas, jornais, livros, internet, outras pessoas, a própria empresa, fornecedores, compradores, entidades de classe, governo, entre outros” –, mas sim na relação que se estabelece com as informações: “o difícil é selecionar a informação relevante, que realmente importa” (DORNELAS, 2012, p.52). Assim, não basta estar à par do que acontece ao redor e também “não é só a tecnologia” (SD 30) que orienta a identificação de oportunidades ou o olhar criativo do empreendedor.

Dando continuidade a seu raciocínio, Dornelas (2012, p.53) cita o *brainstorming* como uma das “mais conhecidas formas de estimular a criatividade e a geração de ideias”, a qual se baseia na participação conjunta de modo que “todos estão livres para expor as ideias que vierem à cabeça, mesmo que aparentemente pareçam absurdas” e “deve ser garantido que todos participem, sem restrições”. Os dizeres do autor nos apontam a relação que se estabelece com a “*valorização dos saberes, a valorização das pessoas, aquela ideia que o*

educando, né, ele também é educador do processo” – referente à SD 30. Nesse sentido, discursivamente, vemos a importância atribuída ao processo comunicacional para além do aparato midiático-tecnológico que, apesar de fortemente presente, demanda o desenvolvimento de relações sociais dialógicas. Retomando a perspectiva educacional, nos aproximamos do que expõe Martín-Barbero (2011, p.133):

Daí a importância estratégica que adquire hoje uma escola capaz do uso criativo e crítico dos meios audiovisuais e das tecnologias informáticas. Isso, porém, só será possível numa escola que transforme seu modelo (e sua práxis) de comunicação, isto é, que torne admissível a passagem de um modelo centrado na sequência linear – que encadeia de forma unidirecional graus, idades e grupos de conhecimentos – a outro, descentralizado e plural, cuja chave é o encontro do palimpsesto e do hipertexto.

O encontro mencionado pelo autor na citação acima (entre o “palimpsesto” – no sentido de manuscrito, representativo do livro como modelo centrado na sequência linear – e o “hipertexto” – descentralizado e plural), reflete o que a professora multidisciplinar, Salomé Vasconcelos, apresenta na SD 31 – *“Não só o aspecto cognitivo, ela tem que desenvolver seu aspecto físico, social, afetivo, né?”*. Tais dizeres convergem para a superação do modelo que divide os saberes a serem aprendidos pelos sujeitos em duas vertentes, como nos demonstra Martín-Barbero (2014, p.127): a) da ordem dos conhecimentos “legítimos”/“oficiais” “que lhes outorga o diploma oficial e lhes vai servir para a inserção nos modos habituais de ascensão social e de consecução de um status quo”; b) da ordem das relações sociais que “coincide com aquilo de que a sociedade necessita para formar um cidadão capaz de autodeterminação e, por consequência, apto a respeitar, conviver, harmonizar”.

Seguindo o mesmo viés, Guerra e Grazziotin (2010, p.75) descrevem o “modo de pensar empreendedor” como interseccional, comprometido com o intercâmbio entre arte, prática e ciência, de maneira que “se faça coexistir a organização e a estruturação científicas com os processos de imaginação artística”. Com isso, os autores explicitam que a mentalidade empreendedora exige uma “educação que liberte”, alinhada à criatividade e à inovação como princípios que comportam a amplitude e o deslocamento do pensamento.

Considera-se que “a essência do trabalho empreendedor consiste em definir contextos, o que exige uma análise e imaginação, um equilíbrio entre as funções do lado direito e do lado esquerdo do cérebro” (FILION, 1999 apud GUERRA; GRAZZIOTIN, 2010, p.75). Diante da “ordem global da pós-modernidade”, que nos desafia a conviver com o paradigma da inovação, os autores (2010, p.76) citam uma das demandas apontadas pelo Fórum de

Educação Empreendedora (2005): “adequar os currículos e as metodologias para atender à complexidade do mundo atual com o qual os alunos se defrontam”.

Dolabela (2016, p.110), ao tratar da proposta pedagógica empreendedora, sugere que escola e professores devem empenhar-se em “criar o ambiente em que o aluno irá aprender”, tendo em conta que “se a fonte de aprendizado é o mundo, a escola deverá aceitar essa dimensão e trazer a comunidade para dentro da sala de aula, derrubando muros”. Enfatiza-se que essa comparação com o ato de “derrubar muros” refere-se “a todos os limites de aprendizado criados e impostos por qualquer sistema, seja ele educacional, seja social”. Tanto estruturais quanto ideológicas, as fronteiras que limitam o contexto escolar a determinadas condutas e práticas são colocadas em cheque pela educação empreendedora, cujo reflexo se dá no discurso das escolas transformadoras.

Nessa tratativa, que propõe aos sujeitos da educação (educadores e educandos) um olhar para outros espaços que não a sala de aula, vemos a base de uma estratégia discursiva voltada a instigar o desenvolvimento, não apenas da criatividade, mas das demais capacidades que constituem a imagem de um sujeito ideal. Sendo assim, a liberdade e a autonomia – “*sair da escola pra conhecer os arredores da escola, é... apropriar-se desse espaço*” (SD 31) –, bem como o despertar do lado humano e social – “*dizer ‘essa é minha comunidade’, ‘esse é o meu bairro’*” –, apontam para uma visão que serve como justificativa tanto para o discurso da educação empreendedora como para o discurso da educação transformadora. Para motivar os sujeitos a agir de acordo com um modelo de conduta (empático, colaborativo, criativo e protagonista), engendram-se legitimações que confirmem os benefícios de determinada abordagem pedagógica, para o indivíduo e para a sociedade.

Desse modo, identificamos no discurso da educação empreendedora uma apropriação da tratativa educacional que valoriza o diálogo com aspectos socioculturais – como elucidado na perspectiva crítica de Martín-Barbero (2011) e Kaplún (2014). A nosso ver, a manifestação da preocupação com o ser/estar no mundo, com a relevância das relações e com o conhecimento sobre o ambiente que cerca os sujeitos, aproxima-se do que poderíamos considerar um subterfúgio para engendrar práticas de ensino que na verdade se aproximam da lógica do mundo dos negócios, dos empreendimentos, da gestão. Mesmo a ideia de “apropriar-se desse espaço comunitário” (SD 31) mobiliza efeitos de sentido vinculados ao uso, à posse, à propriedade, de modo que o ato de “transcender os muros da escola” possibilitaria aos sujeitos não apenas conhecer o seu espaço, mas também dele usufruir.

Como expõe Dolabela (2008, p.123), “a atividade do empreendedor não se restringe a uma integração técnica com o seu objeto de trabalho, mas envolve relações multiformes com

a realidade” – com o Estado e a sociedade civil, com os indivíduos da comunidade, com o ambiente e consigo mesmo. A óptica das relações é, inclusive, considerada por Dolabela (2008) como um princípio decisivo no desenvolvimento ou obstrução do potencial empreendedor. Atentos a esse caráter funcional e estratégico das relações, avistamos no discurso em análise a materialização de um olhar interessado nas dinâmicas sociais, indicada na esquematização (apresentada na figura 12, a seguir) referente ao que se concebe como “Comunidade Ativadora” – disponível no site⁴⁸ do Programa Escolas Transformadoras. Formada pelas escolas reconhecidas pelo projeto e os denominados “ativadores”, a ideia de comunidade descrita no discurso das escolas transformadoras demonstra a concatenação de sujeitos de diversas áreas (dentro os quais cita-se jornalistas, professores universitários, representantes do poder público e do terceiro setor, especialistas e artistas), que relacionando-se, “comungam da visão de que todos podem ser transformadores” (SITE DO PROGRAMA ESCOLAS TRANSFORMADORAS).

FIGURA 12 – Comunidade Ativadora do Programa Escolas Transformadoras.



Fonte: Site do Programa. Disponível em: <https://escolastransformadoras.com.br/o-programa/sobre>

⁴⁸ Disponível em: <<https://escolastransformadoras.com.br/o-programa/sobre/>>. Acesso em: 04 de maio de 2019.

Essa convivência entre escola e setores sociais variados na comunidade ativadora faz-se presente na série “Corações e Mentes” a partir dos vários depoimentos dos sujeitos interlocutores que, advindos dos mais diferentes lugares sociais e discursivos – diretores(as), professores(as), estudantes, mães, pais, agentes da comunidade etc.) –, conferem aos múltiplos dizeres efeitos de sentido coligados à interação e à unicidade. A nosso ver, tal arranjo narrativo seria uma representação do que se concebe como mediação no discurso das escolas transformadoras: um espaço comunicativo “homogeneamente” ordenado e funcional que operaria com base na complementariedade de falas e pensamentos, conectados por um mesmo ideal – transformar a educação. Desse modo, a interação com o mundo fora do domínio escolar prevê a relação com esse espaço intergrupal que “entende a criança e o jovem sob uma perspectiva integral do desenvolvimento, em que corpo, emoção e razão não se separam e todos são essenciais para a constituição de pessoas livres, independentes e capazes de se relacionar e agir sobre o mundo de maneira mais empática” (SITE DO PROGRAMA ESCOLAS TRANSFORMADORAS).

Afastados da lógica do embate e do conflito, os dizeres selecionados para compor a textualidade da série provocam a ilusão de uma harmonia entre os sujeitos e instituições ali retratados. Ainda que se defenda que “mais do que criar ou replicar um novo programa ou currículo, estamos falando de lutar por uma mudança de mentalidade e visão sobre a educação. De criar e promover, juntos, um novo marco de referência para a educação e a vida das pessoas em sociedade” (segundo exposto no site do Programa Escolas Transformadoras), a ilusão de uma convivência plenamente harmônica confere à luta por novos modelos educacionais um otimismo em demasiado. Contemplar uma perspectiva mediadora implicaria a reconfiguração do olhar subjetivo e as negociações de sentido que emanam do contato com as diferentes linguagens, expressões e espaços educacionais alternativos. Conforme explicita Huergo (2014, p.98):

Parece que, em geral, o “político” tem a ver com a construção de poder popular, mas, segundo duas alternativas diferentes. Para alguns, construir poder popular é ficar de fora de uma série de organizações e instituições que conformam o Estado (já que isto está ligado à ideia de corrupção), então, para eles, construir poder popular é construir um contrapoder. Para outros (e talvez simplificando as coisas), construir poder popular é debater, lutar, brigar, construir o espaço público, inclusive através, ou fundamentalmente, da concepção e do desenvolvimento das políticas de Estado (...) A partir desses dois sentidos, as estratégias são desenhadas e as ações de comunicação-educação são desenvolvidas.

Depreendemos que as relações da comunidade ativadora – discursivamente apresentadas como constitutivas de um espaço harmônico e equilibrado, onde os sujeitos agiriam de modo sincronizado e articulado – afastam-se das estratégias e ações edificadas pela perspectiva crítica apontada por Huergo (2014) – no que se refere tanto a construção de um contrapoder, quanto do debate, da luta e da briga (inerentes à construção de um espaço público). Ainda que se considere que “os projetos político-pedagógicos (PPP) desenvolvidos pelas escolas são uma maneira de definir o caminho e organizar as ações da instituição e sua relação com a comunidade, criando assim uma espécie de documento orientador para professores e estudantes” (SITE DO PROGRAMA ESCOLAS TRANSFORMADORAS), esse “ideal de comunidade” demonstra apenas uma heterogeneidade discursiva, deixando em aberto a reflexão sobre como, de fato, edificar um espaço transformador.

Com esse raciocínio, visualizamos que, no discurso em análise, a tratativa das relações demonstra-se mais como uma proposta do que propriamente um caminho para o rompimento com a institucionalidade da sala de aula. Apresentando-se como um modo criativo de pensar o processo pedagógico, essa imagem da escola mediadora, como lugar da pedagogia transformadora, promove efeitos de sentido inspiracionais, tendo em vista a lacuna que mencionamos acima. Na visão idealizada da comunidade ativadora – que prevê o contato com as múltiplas visões e vozes dos agentes e seus campos de atuação diversos – a “transposição dos muros da escola” seria um meio orientado a determinado fim: motivar. Considerando-se que a escola criativa seria aquela que forma os sujeitos a partir da ideia de que “o bom projeto político-pedagógico desperta no aluno a vontade de aprender” (SITE DO PROGRAMA ESCOLAS TRANSFORMADORAS), sinaliza-se um discurso motivacional, baseado no princípio que rege dinâmicas de autoaprendizagem, de autogestão, de auto-realização: a motivação para despertar os sujeitos a agirem por si mesmos.

QUADRO 27 – SEQUÊNCIA DISCURSIVA 32

Tudo que deixa o ser humano mais livre vai deixar ele mais feliz, mais motivado, né? Então a gente tenta também não trabalhar pela... pressão, né, de notas e avaliações, mas de interessar o aluno, de despertar o interesse dele, a curiosidade dele, a criatividade dele e a imaginação dele, pra ele entrar nessa viagem junto com o professor. (Silvia Reichmann – Diretora da Escola Dendê da Serra)

Fonte: Transcrição do episódio 1 da série “Corações e Mentes” (2018) – Anexo 2.

Com essa SD vemos a mobilização do aspecto motivacional como uma estratégia que despertaria o corpo estudantil para a ação conjunta que se intenta desenvolver – “pra ele [estudante] entrar nessa viagem junto com o professor”. Em detrimento de métodos e técnicas que busquem resultados concretos (notas e avaliações), o trabalho pautado na motivação receberia a incidência da criatividade, da curiosidade e da imaginação. No discurso das escolas transformadoras, motivar os sujeitos seria a chave para se desenvolver um processo didático-pedagógico criativo.

Sob a perspectiva crítica de Orlandi (2011), vemos que a motivação como “recurso didático”, seria voltada a contornar momentos em que se encontram ausentes no discurso pedagógico determinadas leis que regem o “comportamento linguístico”, enunciadas por Drucrot (1972 apud Orlandi, 2011, p.17-18) como: a) “Lei da informatividade”, cujo pressuposto é que “se se quer informar é preciso que o ouvinte desconheça o fato que se lhe aponta”; b) “Lei do interesse”, definida como lei geral do discurso sob a qual “não se pode falar legitimamente a outrem senão daquilo que possa interessar-lhe”; c) “Lei da utilidade”, a partir da qual considera-se “razoável indagar, para cada ato de fala, os motivos que poderiam tê-lo suscitado”, de modo que “não se fala somente por falar, mas porque há uma utilidade em fazê-lo”.

Nesse sentido, a motivação como recurso didático vincula-se a ideia de dar conta daquilo que se encontra-se ausente ou mal trabalhado nas dinâmicas educacionais, como por exemplo: a multifacetada visão de mundo dos sujeitos educacionais, a partir da qual emanam saberes múltiplos advindos de situações diversas – “o cidadão de hoje pede ao sistema educativo que o capacite a ter acesso à multiplicidade de escritas, linguagens e discursos nos quais se produzem decisões que o afetam, seja no campo de trabalho, seja no âmbito familiar, político e econômico” (MARTÍN-BARBERO, 2011, p.130). Ao encontro do que temos verificado em nossa abordagem analítica, a motivação aparece como um saber legitimador das práticas pedagógicas tidas como criativas, visto que as diferentes linguagens e concepções tornam-se uma demanda orientada às escolas transformadoras.

Em direção ao que nos diz Orlandi (2011), o caráter motivacional como aparato instrumental para mascarar as falhas do discurso pedagógico, aparece na Educação Empreendedora, como vemos nos apontamentos de Lopes e Teixeira (2010, p.49), “o ensino do empreendedorismo baseia-se muito mais em fatores motivacionais e em habilidades comportamentais do que em conteúdos instrumentais”. Com esses dizeres, vemos que não se trata de uma reflexão sobre como dialogar com o conhecimento (mesmo que de caráter instrumental) – a fim de torná-lo interessante aos sujeitos, promovendo o pensar sobre sua

funcionalidade, como nos diz as Leis do Interesse e da utilidade, apresentadas por Orlandi (2011) – mas de fomentar nos sujeitos a motivação e o caráter comportamental voltados ao agir [como um empreendedor].

Filion (1999) também destaca que a EE [Educação Empreendedora] é diferente do processo de ensino tradicional por se calcar mais na atividade do próprio aluno, numa forma mais experiencial, mais prática e contextualizada no mundo real e que prepara o indivíduo para lidar com as incertezas, a falta de recursos e a indiferenciação típica do início de uma organização/iniciativa. E que incentiva a imaginação e a análise. (LOPES, 2010, p.28)

Como nos aponta Dolabela (2008), o ensino empreendedor exige outros olhares para o processo educacional, posicionando-se na contramão do que se encara como “educação convencional” – cujo exemplo encontramos na concepção de Filion (1999), apresentada na citação acima. Resume-se, assim, um contraponto entre a realidade e o que deveria ser, do ponto de vista da Educação Empreendedora, um espaço educacional ideal. Segundo o autor (2008), são elucidados pontos que serviriam de motivação para a formação de um sujeito cujo processo de aprendizagem baseia-se na(o): solução de problemas, pressão, interação com os pares e outras pessoas, troca com o ambiente, aproveitamento de oportunidades, perfil de outros empreendedores, erro como fator de aprendizado, *feedback* de terceiros (DOLABELA, 2008).

Novamente, a motivação aparece como parte de um jogo discursivo, cujo objetivo seria despertar o interesse do sujeito para seu processo de aprendizagem, utilizando-se, porém, de mecanismos de convencimento e táticas educacionais (*feedback*, abordagem didática voltada à solução de problemas, erro como fator de aprendizagem etc.), ao invés de propor a reflexão sobre o processo. Além disso, a constante comparação com o cenário que se considera convencional – do qual o espaço de ensino empreendedor se distanciaria – é também mobilizado como recurso discursivo, especialmente em se tratando da temática criatividade.

TABELA 2 – ENSINO TRADICIONAL E APRENDIZADO DO EMPREENDEDORISMO

CONVENCIONAL	EMPREENDEDOR
Ênfase no conteúdo, que é visto como meta	Ênfase no processo, aprender a aprender
Conduzido e dominado pelo instrutor	Apropriação do aprendizado pelo participante
O instrutor repassa o conhecimento	O instrutor como facilitador e educando; participantes geram conhecimento
Aquisição de informações “corretas” de uma vez por todas	O que se sabe pode mudar
Currículo e sessões fortemente programados	Sessões flexíveis e voltadas a necessidades
Objetivos do ensino impostos	Objetivos de aprendizado negociados
Prioridade para o desempenho	Prioridade para auto-imagem geradora do desempenho
Rejeição ao desenvolvimento de conjecturas e pensamento divergente	Conjecturas e pensamento divergente vistos como parte do processo criativo
Ênfase no pensamento analítico e linear; parte esquerda do cérebro	Envolvimento de todo o cérebro; aumento da racionalidade no lado esquerdo do cérebro por estratégias holísticas, não lineares, intuitivas; ênfase na confluência e fusão dos dois processos
Conhecimento teórico abstrato	Conhecimento teórico amplamente complementado por experimentos na sala de aula e fora dela
Resistência à influência da comunidade	Encorajamento à influência da comunidade
Ênfase no mundo exterior; experiência interior considerada imprópria ao ambiente escolar	Experiência interior é contexto para o aprendizado; sentimentos incorporados à ação
Educação encarada como necessidade social durante certo período de tempo, para firmar habilidades mínimas para um determinado papel	Educação vista como processo que dura toda a vida, relacionado apenas tangencialmente à escola
Erros não aceitos	Erros como fonte de conhecimento
O conhecimento é o elo entre aluno e professor	Relacionamento humano entre professores e alunos é de fundamental importância

Fonte: Adaptado de Dolabela (2008, p.153).

Na esquematização comparativa elaborada por Dolabela (tabela 2) vemos estruturarem-se dois paradigmas: a) da escola como espaço institucionalizado, onde a sala de aula, o conteúdo a ser ministrado, o currículo, os lugares do(a) professor(a) e do(a) estudante, dentre outros aspectos, permanecem afixados; b) da escola na perspectiva da educação

empreendedora, cuja dinâmica baseia-se em saberes vinculados à flexibilidade (o que se sabe pode mudar), à assunção do risco (erro como fator de aprendizagem), à relação horizontalizada entre educador e educando (relacionamento humano entre professores e estudantes é de fundamental importância), dentre outros.

Com esse quadro, nos é apresentada a síntese do que se considera um contexto pedagógico ideal para que se efetive a educação empreendedora, em contraponto ao que seria um panorama a ser superado. No entanto, ao lançarmos um olhar atento, sustentado pelo gesto interpretativo, percebemos que os “abalos” que a perspectiva empreendedora intenta promover na estrutura institucionalizada (do ensino convencional) refletem também um caráter institucionalizador. Delineia-se “a convivência da institucionalização com a inovação”, descrita por Hansen, Correa e Petermann (2017, p.14). Mudanças como “o instrutor como facilitador e educando; participantes geram conhecimento” ou “apropriação do aprendizado pelo participante” remontam a fixação de “novos” lugares pré-definidos para o sujeito. Partindo dessa contradição que se manifesta em dizeres de cunho libertador e, ao mesmo tempo, institucionalizante buscaremos compreender como se expressa esse espaço escolar contraditório nos dizeres da série, orientados pela seguinte questão: a criatividade, no discurso da educação empreendedora, resultaria, então, em novas institucionalizações?

4.3.2 Entre a institucionalização e a inovação, a escola transformadora

QUADRO 28 – SEQUÊNCIA DISCURSIVA 33

Na minha escola antiga, a gente entrava, sentava nas cadeiras, uma na frente da outra, o professor chegava lá na frente, falava “ó, essa é a matéria”, ensinava e falava o que a gente tinha que fazer. E todos os dias, tipo, “é pra amanhã, amanhã cê me entregar e amanhã eu vou te dar outra coisa pra você fazer”. Aqui não, é no começo do ano eles falam “é isso que cê tem que fazer, cê tem um ano, um ano só, no final do ano cê me entrega, viu?”. E aí cê tá lá e cê tem que ter uma cabeça que quando você sentar na sua mesa, você não vai conversar, cê tem que pegar, abrir teu caderno e fazer tua lição.
(Victoria Laguna – Estudante)

Fonte: Transcrição do episódio 4 da série “Corações e Mentes” (2018) – Anexo 5.

Com a SD 33, identificamos que o modo de organização do espaço escolar é enfatizado como ponto de discussão, considerando-se que o modelo institucional que sustenta o discurso pedagógico autoritário – estudantes sentados nas cadeiras enfileiradas e professores transmitindo a matéria na frente da turma – não condiz com uma educação transformadora. Em sentido oposto ao da mera transmissão de conhecimentos, busca-se apresentar uma nova

concepção, a partir da qual o(a) estudante teria autonomia para se organizar e autogerir dentro de um prazo estabelecido. Como citado por Lopes (2010, p.29), os modos de aprender que condizem com esse agir autônomo são aqueles que enfatizam “o uso intenso de metodologias de ensino que permitam ‘aprender fazendo’, de modo a fomentar no indivíduo o confronto com ‘eventos críticos que o forçam a pensar de maneira diferente, buscando saídas e alternativas, ou seja, aprendendo com a experiência, com o processo’” (LOPES, 2010, p.29).

A abordagem didática apresentada na SD 33 aproxima-se dos princípios de autogestão, a partir dos quais é fornecida ao sujeito a responsabilidade por seu desempenho e desenvolvimento. Dolabela (2008, p.108) explicita essa orientação metodológica, por assim dizer, ao tratar o “saber empreendedor” como um processo solitário, gerado pelo próprio empreendedor: “não é um saber que alguém domina, que se possa adquirir antecipadamente através de terceiros. Ele diz respeito às peculiaridades do indivíduo ao agir na busca do que deseja. É um estilo pessoal”. Seguindo essa lógica, o trabalho por projeto desenvolve-se a partir da própria administração do(a) estudante, em termos de tempo – “é isso que cê tem que fazer, cê tem um ano, um ano só, no final do ano cê me entrega, viu?” – e desenvolvimento das atividades referentes ao projeto – seria desenvolvido a partir de roteiros *que* – “cê tem que ter uma cabeça que quando você sentar na sua mesa, você não vai conversar, cê tem que pegar, abrir teu caderno e fazer tua lição”.

Ainda que Dolabela (2008) explique que a individualização na competência empreendedora seja apenas parte do processo – sendo imprescindível a atividade grupal “para a construção da cooperação, da interação sinérgica, da coletividade” e, portanto, para a educação empreendedora – os dizeres da SD 33 e os do próprio autor entram em conflito com a relevância do grupo e da troca de experiências, colocando em cheque, por exemplo, a relevância do “trabalho em equipe” como uma capacidade indispensável. A ordem da individualidade acaba por sobrepujar a ordem do coletivo, já que o “empreendedor deve descobrir sozinho o que é necessário para alcançar o que deseja. Esta é a sua capacidade central” (DOLABELA, 2008, p.108).

A partir dos dizeres da SD 33, vemos ainda a descrição de um papel docente que se afastaria do papel de detentor/emissor de conhecimentos– “o professor chegava lá na frente, falava ‘ó, essa é a matéria’, ensinava e falava o que a gente tinha que fazer” – e de administrador de tarefas e prazos – “E todos os dias, tipo, ‘é pra amanhã, amanhã cê me entrega e amanhã eu vou te dar outra coisa pra você fazer’”. No entanto, ao tentar apresentar a imagem “transformada” do professor, frente à conduta autônoma proposta no trabalho por projeto, a estudante Victoria detém-se a descrevê-lo como uma figura cuja função seria a de

definir prazos e metas. Na tentativa de emplacar um discurso polissêmico, a estudante acaba por articular dizeres de ordem parafrástica, retomando nuances da conduta bancária de um docente “detentor do saber” – “*é isso que cê tem que fazer*”, “*cê tem um ano*”, “*no final do ano cê me entrega, viu?*”. A partir disso, nos questionamos sobre como é encarada na perspectiva escolar criativa a imagem docente.

QUADRO 29 – SEQUÊNCIA DISCURSIVA 34, 35 e 36

SD 34 – *E a gente abriu essas possibilidades para que os estudantes façam as suas escolhas. O próprio currículo a palavra vem do termo “caminho”. (Rafael Galvão – Diretor de Ensino, Pesquisa e Extensão)*

SD 35 – *Perceber que o estudante, ele tá enxergando que o mundo da onde ele veio é só uma possibilidade. Quando você se entrega à criatividade você percebe que existem infinitas possibilidades. E tudo isso é maravilhoso, porque quando o estudante se liberta, eu me liberto junto. (Carla Teixeira – Professora de História)*

SD 36 – *Porque a gente fica na cabeça pensando muito tempo naquilo e aí quando a professora fala pra gente, a gente tipo ‘nossa, era tão óbvio!’. Mas sem a professora ter colocado aquela pulga atrás da orelha, assim, é... acho que a gente não teria feito um avanço todo mundo junto pra chegar na resposta. (Sofia Slongo – Estudante)*

Fonte: Transcrição dos episódios 1 e 3 da série “Corações e Mentes” (2018) – Anexos 2 e 4.

Quando tratamos das relações entre professor(a) e estudante a partir do tema “trabalho em equipe”, identificamos a imagem do professor mediador, a partir da qual se construiria o caminho para a efetivação de uma abordagem educacional dialógica. Ao observarmos na série dizeres que refletem modelos pedagógicos considerados criativos, encontramos dizeres que nos permitem desvelar efeitos de sentido referentes à imagem do “professor transformador”. Com as SDs 34, 35 e 36, analisadas em conjunto, identificamos a aproximação com o perfil denominado “*coach*” ou “*manager*” por Boltanski e Chiapello (2009), em sua discussão acerca do novo espírito do capitalismo. Segundo os autores, há uma conjuntura onde se valoriza o desenvolvimento pessoal autônomo, o sujeito assim caracterizado seria um verdadeiro entusiasta. Encarregado de “ajudar as pessoas a desenvolver-se”, seria ainda selecionado a partir de “qualidades pessoais que não lhe permitam violentar nem oprimir as pessoas com quem trabalha” (BOLTANSKI E CHIAPELLO, 2009, p.127).

Tendo em vista o que dispara Dolabela (2008, p.109) sobre o processo de aprendizagem com base na Teoria Empreendedora do Sonho (por ele proposta) – “o aluno também irá definir *como* irá aprender, já que as ações a serem desenvolvidas na tentativa de

realizar o sonho serão definidas por ele” –, o desenvolvimento autônomo do sujeito aprendiz é colocado como eixo central da educação empreendedora. Assim, cabe ao educando(a) escolher o caminho e a estratégia de construção do conhecimento necessário, incluindo o conhecimento de si mesmo”. Já o(a) professor(a) é encarado como o *coaching*, e seria responsável por auxiliar o(a) estudante em sua caminhada. Na SD 34, os dizeres do diretor interligam-se a essa ideia de “condução”/ “orientação”, a partir de um discurso pedagógico que encara a estrutura curricular como um “caminho” sobre o qual transitaria o sujeito discente. Nesse sentido, a permissão em relação a escolhas possíveis remete à abertura de um leque de opções plausíveis no que concerne aos modos de aprender e lidar com o conhecimento.

Na abordagem por projeto (identificada na formulação da SD 33), por exemplo, fica a encargo do(a) estudante organizar-se a partir da proposta que deseja desenvolver, como explicitaremos a partir de dizeres da própria série: são apresentados “dez, doze, treze roteiros por ano. Então num mesmo roteiro, por exemplo, o roteiro ‘água’, ele [discente] vai ter coisas de ciências, de matemática, de português...” (Maria Silva Rios – professora de Matemática e Tutoria); ao(à) estudante cabe escolher o roteiro com o qual deseja trabalhar e a ele dedicar-se. Assim, com base em uma proposta pedagógica pautada na “liberdade” (“entre aspas”, já que a própria estrutura curricular exige certo nível de direcionamento), as escolas transformadoras encontram-se, discursivamente, com a possibilidade de permitir aos sujeitos da educação a escolha.

Deixar que o(a) aluno(a) enxergue “o mundo da onde ele veio” seria parte de um processo educacional que conduziria tanto o sujeito educando quanto o educador a libertarem-se – como vemos na fala da professora Carla Teixeira (SD 35): “quando o estudante se liberta, eu me liberto junto”. Reafirma-se o viés inspiracional do discurso, de modo a encarar a possibilidade de “libertação” dos sujeitos a partir da “entrega à criatividade”, orientada a novas maneiras de ser, agir e pensar.

Dolabela e Filion (2013) também apontam essa característica de que os empreendedores são orientados para a ação. Poucas áreas ligadas à educação exigem tanta reflexão sobre as atividades de implementação e orientação à ação. Lopes (2010) também enfatiza o uso de metodologias de ensino que permitam o “aprender fazendo”, a fim de que o aluno se depare com eventos críticos que o forcem a pensar de maneira diferente, buscando saídas e alternativas, ou (SCHAEFER; MINELLO, 2016, p.64)

Conforme apresentado por Schaefer e Minelo (2016), bem como nos dizeres da professora (SD 35), a autonomia, principalmente do sujeito educando, é edificada no discurso como um saber constitutivo, a partir do qual se promoveria a ação transformadora. Na mesma direção, a fala da estudante Sofia Slogo (SD 36), aponta para o que se define como o professor-*coach* e o estudante-empREENDEDOR. Reflete-se no discurso das escolas transformadoras o que Dolabela (2008, p.17) descreve como papel do educador em sua “Oficina do Empreendedor”: “formular perguntas”, tendo em conta que “as respostas constituem o centro da tarefa empreendedora e serão constituídas pelos alunos”.

Nesse sentido a figura docente é encarada como coadjuvante no processo empreendedor, responsável por abrir os caminhos para que o sujeito estudante (ator principal do projeto de sociedade empreendedora) se desenvolva – sua tarefa é “transformar a sala de aula em um ambiente em que os alunos sejam estimulados a gerar novos conhecimentos” os quais sintetizam-se “em dois requisitos essenciais ao empreendedor”: a capacidade de gerar o próprio sonho e a capacidade de construir caminhos para transformar os sonhos em realidade. Não nos ateremos aqui à tratativa da Teoria do Sonho Empreendedora – proposta por Dolabela (2008) –, visto que nos dedicaremos à sua abordagem no tópico sobre Protagonismo.

Importa-nos aqui desvelar o modo como o discurso da educação transformadora – considerada criativa – edifica a figura do estudante como um sujeito autônomo, colocando o docente em segundo plano, tornando-o responsável unicamente por disparar o processo de formação do empreendedor – “*sem a professora ter colocado aquela pulga atrás da orelha, assim, é... acho que a gente não teria feito um avanço todo mundo junto pra chegar na resposta*” (SD 36). Essa desvalorização da figura do professor surge como base da lógica da autogestão, do sujeito *maker* (CASAQUI, 2016), pressupondo que o educador “não se considere um professor, alguém que vai ensinar a ser empreendedor. Seja somente um Organizador da Oficina do Empreendedor, alguém que vai criar condições para o aluno aprender sozinho a ser empreendedor” (DOLABELA, 2008, p.20). O esforço do professor é reduzido ao papel de organizador, afastando-se do que se concebe como a função mediadora do docente – edificada na dialogicidade, proposta por Freire (2016), e enfatizada pela perspectiva crítica da interface Comunicação/Educação.

QUADRO 30 – SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS 37 e 38

SD 37 – *O Mutirão, ele tem um simbolismo, né, e um caráter que é um caráter de partilha, de comemoração e é um momento de construção de conhecimento a partir dos saberes dos que estão participando do Mutirão.* (Germano Ferreira – Presidente do SERTA – Serviço de Tecnologia Alternativa)

SD 38 – *Eu moro no meu sítio, eu conheço tudo lá... mas a Alice que mora em Rio Formoso, ela não conhece... então, ela indo lá pra minha propriedade, ela vai se interessar por algo lá que ela vai, posteriormente, implantar no sítio dela.* (Anderson da Silva – Estudante)

Fonte: Transcrição do episódio 2 da série “Corações e Mentes” (2018) – Anexo 3.

Representativas de uma abordagem educacional “alternativa”, as SDs 37 e 38 apresentam o que identificamos como modos de aprender do sujeito empreendedor, entrelaçando-se ao agir autônomo. Enfatiza-se, assim, o uso intenso de metodologias de ensino que permitam “aprender fazendo”, de modo a fomentar no indivíduo o confronto com “eventos críticos que o forcem a pensar de maneira diferente, buscando saídas e alternativas, ou seja, aprendendo com a experiência, com o processo” (LOPES, 2010, p.29). Por conseguinte, visualizamos na proposta de formação do mutirão (mencionado nas SDs 37 e 38) a configuração de um espaço educacional considerado criativo e que se aproxima do que Dolabela (2008) expressa em sua proposta de Oficina do Empreendedor.

Segundo Dolabela (2016, p.22), a “ação empreendedora” caracteriza-se por duas competências essenciais a serem desenvolvidas de modo interdependente: a) “gerar novos conhecimentos”, com base no vínculo com as experiências de vida individuais; b) o “tino para negócios”, associado à percepção e identificação de oportunidades e encarado como uma habilidade passível de apreensão (perdendo o “status de talento inexplicável, dádiva genética ou dom divino”). Para tanto, exige-se a flexibilização de suas práticas didático-pedagógicas, de modo a “se preparar para um mergulho criativo em algo incerto, não padronizável, não passível de ser descrito por um algoritmo” (DOLABELA, 2016, p.23).

Daí que se relaciona com a aprendizagem experimental de David A. Kolb. Correlaciona-se ainda com pedagogias como: Aprendizagem pela Ação; Aprendizagem Contextual (processo de construir o significado com base na interação social e na experiência); Aprendizagem Centrada em Problemas e Aprendizagem Cooperativa (trabalhar em grupos heterogêneos exercitando a comunicação, liderança, coesão de equipe etc.). Desse modo, fica clara a ênfase na ligação entre o mundo real e esse tipo de ensino, que usa recursos, estratégias e contexto com os quais os participantes se defrontarão ou já se defrontam na vida adulta, criando, então, uma aprendizagem significativa. (LOPES, 2010, p.29)

O espaço escolar ideal para que se desenvolva o espírito empreendedor exige estratégias metodológicas e didáticas que ofereçam condições para que a criatividade se manifeste, mas que também, sejam elas criativas e ligadas à motivação do corpo estudantil. Dolabela (2006) apresenta em seu livro “O segredo de Luísa” o que considera ser uma tratativa adequada ao ensino do empreendedorismo: a narrativa inspiracional como chave para despertar e fomentar o sonho que motivará o futuro (possível) empreendedor. Na mesma linha, o autor discorre sobre a Oficina do Empreendedor (2008, p.16), enfatizando um processo que “induz ao contínuo aprender a aprender, que leva o aluno a proceder como faz o empreendedor na vida real: fazendo, errando, corrigindo rumos, criando”.

O mutirão, como esse espaço de compartilhamento de experiências pessoais inspiradoras (a serem aplicadas e replicadas pelos participantes) que ocorrem fora da sala de aula, aproxima-se tanto da ideia da oficina quanto do conceito de “incubadora”. A possível implantação do que se aprende na própria realidade/negócio, como apontado por Anderson da Silva (SD 38) – “indo lá pra minha propriedade, ela vai se interessar por algo lá que ela vai, posteriormente, implantar no sítio dela” – direciona-se para o interesse no âmbito individual em contraponto ao caráter da partilha e de uma educação para a comunidade. Para pensar no coletivo, faz presente o individual como presença marcante no discurso, apesar de sobressair-se a preocupação com o social e com o comunitário.

(...) podemos destacar as incubadoras, nas quais empresas nascentes compartilham uma estrutura de serviços com menos custos, costumam trabalhar com empresas de base tecnológica. Felizmente elas têm contato com as universidades, mas, de modo geral, apenas devido às áreas de pesquisa. Poucos são os professores que utilizam como recurso didático a ida até uma incubadora para conhecer a prática da inovação e as dificuldades de empreendedores novatos. (LAVIERI, 2010, p.14)

O exemplo do mutirão, no entanto, demonstra a própria institucionalização de um método como uma alternativa para a sistemática educacional institucionalizada. Da ordem da contradição e da paráfrase, os dizeres de Dolabela (2008, p.16) apontam para um “método que já demonstrou sua eficácia e lançou a semente de importantes mudanças no ensino brasileiro”, tornando-se assim passível de replicação. A “multivivência didática” e a possibilidade de “recriação” – valorizadas pelo autor como chaves do processo de construção da oficina, como método inovador – cedem lugar à voz que incentiva a repetição de padrões considerados ideais e eficazes.

Dolabela e Filion (2013) ainda acrescentam que esse ambiente de aprendizagem deve estimular e desenvolver a confiança e a autoestima do estudante. Deve-se mergulhar o aluno em um sistema de aprendizagem onde haja uma relação coerente entre ele próprio e a sua realidade circunstante. Os autores ressaltam que uma educação empreendedora deve levar em conta o background cognitivo, emocional e social do estudante. A evolução dos alunos na formação da identidade deve ser gradual a fim de reduzir as tensões existentes entre os indivíduos e o seu mundo ao redor, de modo que os estudantes aumentem o nível de autoconfiança necessário. (SCHAEFER; MINELLO, 2016, p.63)

A oficina como metodologia inovadora é apresentada como um constructo de conhecimentos a ser aplicado na atuação de professores, estudantes, empreendedores em todo o Brasil, como sugere o autor (2008). Enfatiza-se a contradição em dizeres que, ao mesmo tempo que pretendem dissociar-se de uma visão educacional baseada no acúmulo e replicação de saberes, aproximam-se do discurso que mobiliza essa visão como legitimadora: “já aplicada em cerca de 400 estabelecimentos de ensino superior e médio no Brasil e no exterior, por mais de 5 mil professores que participaram do seminário Formações de Formadores” (DOLABELA, 2008, p.16). O processo de descoberta ou proposição de novos jeitos de fazer ou pensar entra em conflito com a ideia de disseminação, cuja proposta é repetir o que foi comprovado como um caminho seguro ou um modo que dá certo. Afinal, como apontam Hansen, Correa e Petermann (2017, p.16): “o institucionalizado é parte do processo de inovação. Práticas institucionalizadas são necessárias e inevitáveis em sala de aula, tanto da parte docente, quanto da parte discente”.

O mutirão seria um exemplo dessa “coexistência do inovador e do institucionalizado”, citado pelos autores (2017), ao conviver com o espaço institucionalizado da sala de aula, manifestando a dificuldade de se desvencilhar de abordagens já alocadas no imaginário social. Torna-se ainda mais evidente essa convivência com o viés da institucionalização no discurso em análise, quando observados os dizeres de Dolabela (2008, p.12) sobre a Oficina do Empreendedor: “permite que cada um crie uma forma própria de aplicá-la, de acordo com suas características pessoais. Não é, portanto, uma receita de bolo, repetitiva e sempre igual. Mas, por outro lado, foi concebida para ser utilizada indiscriminadamente”. Em consonância com o que se apresenta como característica do mutirão – “*um caráter de partilha (...) um momento de construção de conhecimento a partir dos saberes dos que estão participando*”, a ideia de padronização e replicação faz-se presente no discurso em análise, considerando-se a proposição da própria série “Corações e Mentes”: compartilhar práticas e orientações inovadoras que obtiveram sucesso – apresentadas como “cases” a serem replicados e tomados como referência. Além disso, visões estanques como a organização do espaço educacional permanecem incrustados nos *modos operandi* das escolas transformadoras.

FIGURA 13 – ENSINO TRADICIONAL E APRENDIZADO DO EMPREENDEDORISMO



Fonte: Série “Corações e Mentes – Escolas que Transformam” (2018)

Entre o risco e a inovação, a escola transformadora apresenta-se como um espaço que alterna entre a segurança de algo já conhecido e a proposição de novas maneiras de enxergar o mundo, apresentando-se como uma “receita” que evidencia um ideal de educação, de abordagem pedagógica, de conduta subjetiva. Assim, “de um lado, o espaço para inovação abre lugar à dúvida, ao risco em propor algo novo. Por outro lado, a permanência na institucionalização pode causar a sensação de estancamento, do imutável, tolhendo a criatividade” (HANSEN, CORREA, PETERMANN, 2017, p.16). Ainda que se busque novas formas de estruturação do espaço escolar, vemos em meio às possibilidades a permanência das carteiras, do quadro negro, das quatro paredes, do lugar do professor e do lugar do estudante.

Entre elementos da horizontalidade aplicados como inovadores – a edificação da comunicação dialógica, a multiplicação dos espaços e saberes tidos como “educacionais” possíveis e a – e a verticalização inerente ao discurso pedagógico – o lugar do diretor, do professor e do estudante em uma construção dialógica ainda hierárquica – encontra-se fortemente demarcado.

QUADRO 31 – SEQUÊNCIA DISCURSIVA 39

E o lugar e o espaço pra gente fazer isso ainda, ainda, chama-se escola. Uma escola diferente, uma escola que transforma, uma escola que é responsável, uma escola que tem um pacto com o público que ela assiste, uma escola que é sensível, uma escola que se “arripeia”, uma escola que chora, uma escola que grita, uma escola que aplaude. Eu acho que isso é que faz a diferença. (Roberto Mendes – Coordenador de Inovação, Pesquisa e Tecnologia)

Fonte: Transcrição do episódio 2 da série “Corações e Mentes” (2018) – Anexo 3.

A afirmação “e o lugar e o espaço pra gente fazer isso ainda, ainda, chama-se escola” remonta a discussão sobre outros locais que passam a ser alçados como possibilidades para o desenvolvimento dos sujeitos. No entanto, para além desses outros espaços, o discurso da educação transformadora visualiza a escola como um lugar já preparado, a ser otimizado para utilização, encarando-se que “a sala de aula também é um espaço de encontro, de convivência rotineira de pessoas com trajetórias, culturas, interesses diferentes, que passam a dividir o mesmo território” (DAYRELL, 2006, apud HANSEN; CORREA; PETERMANN, 2017, p.14). Assim, a escola, mesmo que representativa de um espaço institucionalizado, seria um “locus de aprendizagem” possível, onde:

Tendo como estratégia de implementação a utilização da rede de ensino já existente, pública ou privada, a Pedagogia Empreendedora toma a escola como uma das referências de comunidade, considerando-a um locus de aprendizado da capacidade de construção do futuro. Nesse sentido, a escola é o próprio futuro. Na Pedagogia Empreendedora, a comunidade participa ativamente como educadora e como educanda. Ela é a fonte e o destino da educação. Para a construção do coletivo, porém, a educação deve reconhecer e preparar individualidades capazes de, dialeticamente, “refazer” a realidade que não mais atende aos interesses da coletividade. Por isso, é imprescindível que o educando desenvolva uma relação com a realidade que seja questionadora e reflexiva. (DOLABELA, 2016, .34)

O próprio discurso da educação transformadora, mobilizado na série “Corações e Mentes”, “enxerga a escola como espaço privilegiado para proporcionar experiências capazes

de formar sujeitos com senso de responsabilidade pelo mundo”⁴⁹. Levando em conta seu potencial como espaço pedagógico onde a criatividade pode ser “aprendida e cultivada”, a escola é acionada a repensar e reinventar “novos jeitos de ser, ocupar o mundo e resolver problemas complexos” que deem conta de formar o sujeito empreendedor, considerando-se o que pondera Dolabela (2016, pp. 15-16):

Quem pode se arrogar o direito de privar as crianças do conhecimento por medo de que elas venham a desejar o que passaram a conhecer? E quem pode definir o tamanho do sonho de cada um? Com tais observações — que não precisam de palavras para ser captadas pelos alunos —, percebe-se que a escola, justamente a escola, se encarrega de fazer a criança entender que a educação separa, impõe limites, preserva poderes, exclui. No entanto, a escola é o meio ambiente da Pedagogia Empreendedora, para a qual proponho os fundamentos teóricos e um sistema de aplicação neste livro.

Os questionamentos de Dolabela (2016) direcionam-se ao que se concebe como um espaço escolar tradicional, alinhado ao discurso pedagógico autoritário – explorado no tópico “trabalho em equipe”. Nessa tratativa, vimos que o ensino do empreendedorismo, alinhado à formação do sujeito transformador, exige um processo comunicacional que não limite os papéis do docente e discente, mas que promova a autonomia e expressão de ambos em uma dinâmica dialógica. Assim, ainda que a escola imponha limites e preserve poderes, como enfatiza Dolabela (2016), seu espaço permanece como referência para que a abordagem educacional se desenvolva. No entanto, o que se faz é apontar soluções que viabilizem a transformação desse espaço tendo em vista a necessidade de se formar um sujeito autônomo e protagonista.

Nos dizeres do coordenador (SD 39), vemos indícios do que se considera “uma escola diferente”, baseada em condutas que vão além da operacionalização do ensino, prevendo a transformação de seu *modus operandi*. Um espaço escolar “que transforma” relaciona-se com a perspectiva de cumprir seu papel como lugar do ensino-aprendizagem – “responsável” e “que tem um pacto com o público que ela assiste” – mas que também aproxima-se na lógica humana – “que é sensível”, “que se *arripeia*”, “que chora”, “que grita”, “que aplaude”. Nesse sentido, a cobrança sobre o cenário escolar pauta-se tanto na execução de suas dinâmicas institucionais (relativas a abordagens didático pedagógicas voltadas ao desenvolvimento dos sujeitos), quanto na conexão com o fator humano dos processos.

⁴⁹ Sobre o Programa Escolas Transformadoras. Disponível em: <<https://escolastransformadoras.com.br/o-programa/sobre/>>

Análoga a essa visão, a natureza da aprendizagem empreendedora, situada por Lopes (2010, p.23), destaca nuances que devem ser consideradas para a formação dos sujeitos empreendedores, os quais “(...) além de lançar mão de processos analíticos e racionais de pensamento (que embasem a análise de oportunidade, o planejamento formal e a busca e aquisição de recursos), parecem fazer uso de outro processo – mais holístico, contextual (...)”. A nosso ver, emerge a imagem da escola transformadora: a de uma escola emotiva, que se baseia nas condutas institucionalizadas – por exemplo, a abordagem de conteúdos e saberes, de modo a cumprir com as fundamentações curriculares e, portanto, com seu papel diante do público que assiste (estudantes, pais, comunidades e a sociedade como um todo) – mas que também contempla o âmbito das emoções e das relações intersubjetivas.

O lado emocional seria o caminho para que a comunicação entre interlocutores e desses com o mundo se efetive. Ao promover um ambiente escolar interessante e interessado nas diferentes realidades que compõem a sua estrutura, a troca de experiências e as interações sociais naturalizam-se, de modo que a centralização do saber científico pulveriza-se em múltiplas conexões com outras tipologias de saber. Mobilizando a óptica da sensibilidade – ao se arrepiar, chorar, gritar e aplaudir junto aos seus –, delineia-se um espaço que se aproxima do patamar de um ambiente familiar e acolhedor, diferentemente. Tal concepção de escola gera efeitos de sentido que a aproximam dos sujeitos da educação.

Emerge com força nos espaços institucionais educativos uma “razão sensível”: uma maneira de aproximar-se do real em sua mais fluida complexidade; uma conjunção do material com o espiritual, e não uma oposição, destacando o papel do afetivo, das interações e do subjetivo; uma abertura ao imaginário, lúdico, onírico social; uma “razão” ainda mais rica que a razão, porque sabe integrar, de maneira homeopática, as características que nos constituem. (HUERGO, 2014, p.86)

Huergo (2014) atenta para o fato de que essa conjectura do sensível tem sido encorajada com o intuito de promover novas formas de sociabilidade, a partir de articulações que estabeleçam consonância com as múltiplas linguagens que emanam dos espaços comunicacionais. Segundo Dolabela (2016, p.20), novos padrões de relações sociais, “gerados pelo aumento da velocidade nas transferências de informações e suas repercussões no ritmo de inovações de toda espécie” promovem diferentes modos de conduzir a costura tecido social, tendo em vista fatores como: “viabilização de formas não-hierárquicas de concepção e organização da sociedade (estrutura em forma de rede); distribuição homogênea de inteligência; inovação intensa e permanente; incentivo à imaginação criadora de indivíduos e grupos”. A configuração de um “ecossistema comunicativo”, no qual estamos imersos,

pressupõe que “o saber é disperso e fragmentado e pode circular fora dos lugares sagrados nos quais antes estava circunscrito e longe das figuras sociais que antes o administravam” (MARTÍN-BARBERO, 2011, p.126).

Tal qual vimos a necessidade de se dismantelar a tratativa autoritária do discurso pedagógico (DP), para se trabalhar a dialogicidade nas relações entre os sujeitos da educação, vemos aqui a retomada da comunicação como tratativa essencial, considerando-se que a “diversificação e difusão do saber, fora da escola, é um dos desafios mais fortes que o mundo da comunicação apresenta ao sistema educacional” (MARTÍN-BARBERO, 2011, p.126). Compreende-se que as relações do contexto escolar devem transcender as fronteiras que o limitam (da institucionalização marcada pelos ritualismos), de modo a se considerar não o abandono do espaço escolar legítimo, mas sim a relação deste com outros espaços e possibilidades para as práticas de ensino-aprendizagem.

Tendo como estratégia de implementação a utilização da rede de ensino já existente, pública ou privada, a Pedagogia Empreendedora toma a escola como uma das referências de comunidade, considerando-a um locus de aprendizado da capacidade de construção do futuro. Nesse sentido, a escola é o próprio futuro. (DOLABELA, 2016, p.33)

Os dizeres de Dolabela (2016) enunciam uma educação empreendedora voltada ao contexto brasileiro, cujos múltiplos enfrentamentos estruturais (falta de recursos econômicos e humanos) por si só já se caracterizam como desafios a serem enfrentados pela escola tradicional. Ao buscar alternativas com base no que se tem em mãos, otimizar recursos e estar concatenada com o ambiente que o rodeia, a escola transformadora alinha-se à formação discursiva do empreendedorismo, constituindo-se como um espaço educacional considerado empreendedor. A escola descrita na SD 39 é assumida como esse “locus de aprendizado da capacidade de construção do futuro” dos sujeitos da educação e, conseqüentemente, da sociedade como um todo. Também apontada como “uma das referências de comunidade”, filia-se à tratativa que essencializa a humanização dos processos educacionais.

QUADRO 32 – SEQUÊNCIA DISCURSIVA 40

Construir uma educação baseada em valores humanos, não baseado só em valores econômicos e o seu bem-estar individual. Essa educação que está aí, ela está a serviço de quem e pra quem? (Germano Ferreira – Presidente do SERTA – Serviço de Tecnologia Alternativa)

Fonte: Transcrição do episódio 2 da série “Corações e Mentes” (2018) – Anexo 3.

O questionamento mobilizado na SD 40, alude ao ideal de educação que enfatiza os valores humanos em detrimento dos valores econômicos. O modelo de educação tradicional (“que está aí”) seria, então, colocado à prova, observada sua relação com o mundo do trabalho e a manutenção de uma ordem dominante. A serviço da óptica neoliberal, fundamentalmente econômica, a escola como aparelho ideológico estaria a serviço da manutenção de lugares sociais e discursivos.

Diferentemente de projetos como a criação da escola *We Grow*⁵⁰ – idealizada para ensinar empreendedorismo para crianças a partir dos três anos de idade, funcionando “no mesmo local dos escritórios compartilhados, para que as crianças aprendam com os próprios empreendedores que usam esses espaços” –, o Programa Escolas Transformadoras aproxima-se do conceito de “destruidor criativo” de Schumpeter, bem como as nuances do novo espírito do capitalismo. Ainda que ambas as concepções se adequem ao que a educação empreendedora aponta como ideal, o programa busca nos espaços já existentes a possibilidade de atuação, em detrimento da educação de um espaço específico para a formação empreendedora. Voltada ao que se considera como educação adequada as demandas do século 21, citamos a *WeGrow* como o norte idealizado, tendo em vista uma concepção americanizada, baseada “nos princípios que norteiam as empresas do Vale do Silício, como colaboração, criatividade, resiliência e empreendedorismo” – como aponta Bandeira (2017) na matéria “Qual a crítica ao projeto que ensina empreendedorismo a crianças”.

Nessa direção, encontramos nos dizeres do Coordenador de Inovação, Pesquisa e Tecnologia, Roberto Mendes (SD 39) sentidos que remetem tanto ao caráter parafrástico – manter-se na escola como espaço tradicional –, quanto ao polissêmico – fazer dessa escola uma “escola diferente, uma escola que transforma”. Para além de se criar um espaço novo, intrinsecamente direcionado ao ensino do empreendedorismo (como a *WeGrow*), valoriza-se a possibilidade de reinvenção, de releitura, de espaços já existentes, convergindo para a edificação de um espaço tido como “transformador” (e transformado) que se situa entre a tradição e a inovação. Em termos pedagógicos, os saberes dominantes que orbitam o discurso das escolas transformadoras alinham-se aos saberes dominantes do discurso empreendedor e, por conseguinte, da educação empreendedora.

⁵⁰ Anunciada pela start-up americana *WeWork*, uma das maiores empresas de *co-working* (escritórios compartilhados) do mundo. Seus idealizadores, partem da ideia de “revolucionar a educação e adaptá-la ao mercado de trabalho atual”, considerando-se ainda que “crianças são ‘empreendedoras naturais’ e que o sistema educacional restringe a criatividade” (BANDEIRA, 2017). Disponível em: <www.nexojornal.com.br/expresso/2017/11/09/Qual-a-cr%C3%ADtica-ao-projeto-que-ensina-empreendedorismo-a-crian%C3%A7as>. Acesso em: 07 de fevereiro de 2019.

Colaboração, criatividade, resiliência e empreendedorismo – cernes da atuação dos sujeitos e empresas oriundos do Vale do Silício, local de inspiração de um mundo do trabalho situado e orientado pelo modelo de negócio ideal: as *start-ups* – refletem-se nas competências transformadoras que norteiam o discurso retratado na série “Corações e Mentes”. No entanto, empatia, criatividade, trabalho em equipe e protagonismo, são tratadas pelo discurso das escolas transformadoras como capacidades extremamente vinculadas ao domínio do social, como temos visto ao longo de nossas análises – realizadas nos tópicos anteriores.

Da ordem do bem-estar comum, da coletividade, do pensamento social, o agir transformador em prol de mudanças na sistemática educacional converge para a criação de um ambiente favorável e propenso à formação do espírito empreendedor, cuja tratativa aparece como um não-dito. O caráter econômico, intrínseco ao campo do empreendedorismo, não protagoniza a cena discursiva, aparecendo como coadjuvante em um cenário dominado pela relevância (identificada na repetição) de dizeres e saberes ligados ao emocional, ao afetivo, ao comunitário. Não protagonizar, porém, não significa não atuar, mas sim estar em segundo plano, em iminência, em presença implícita.

Encaramos, assim, o empreendedorismo e sua visada econômica como coadjuvantes, não-ditos, no discurso das escolas transformadoras, considerando-se que “o implícito é já um subproduto desse trabalho do silêncio, um efeito particular dessa relação mais de fundo e constitutiva. O implícito é o resto do visível dessa relação. É um seu resíduo, um epifenômeno” (ORLANDI, 2007, p.45). Em uma dinâmica atrelada à estruturação de um ambiente que se diz acolhedor e intersubjetivo, funcionando como uma grande incubadora que prepara os estudantes para atuarem frente ao risco, em busca da inovação materializada em projetos criativos (pessoais ou profissionais), os sentidos do econômico ali estão, manifestos nos objetivos de uma educação que, querendo ou não, se dispõe a formar sujeitos que atuarão em sociedade. Sociedade essa articulada pelos engendramentos do mundo do trabalho e de uma concepção engajada à organização capitalista, ainda que legitimada por um novo espírito que dialoga fortemente com o âmbito da comunhão e da socialização entre os sujeitos e suas individualidades.

Com o próximo tópico, nos dedicaremos ao desvelar da nuance econômica que passa de coadjuvante a antagonista em uma narrativa que concebe o sujeito representante do novo espírito capitalista como o anti-herói do nosso tempo. Como veremos, o protagonismo, espinha dorsal da atitude empreendedora, sustenta esse papel de modo a transitar (não sem conflito e contradição) entre a ordem do individual e a ordem do coletivo, entre a ordem do econômico e a ordem do social.

4.4 A VOZ E A VEZ: O PROTAGONISMO COMO PROPULSOR DO AGIR EMPREENDEDOR

Nos encaminhamos para a abordagem da quarta competência transformadora que, foco temático do episódio final da série “Corações e Mentes”, se configura como último tópico do presente capítulo, com o qual encerramos nosso percurso analítico. Até aqui, nos voltamos a dizeres em que a ordem do individual encontrava-se sombreada pela ordem do coletivo – a empatia como cerne social do agir transformador, o trabalho em equipe como propulsor das relações intersubjetivas, a criatividade como base de uma escola que se relaciona com a comunidade. Desse modo, coube-nos a partir do gesto interpretativo a tarefa de lançar luz à presença da perspectiva individual e da lógica econômica em um discurso marcado pelo viés social e humano, de modo a observar as marcas do assujeitamento inconsciente à formação social de nosso tempo – definida pela perspectiva neoliberal e pela sistemática capitalista.

Todavia, com o protagonismo, veremos os vieses econômico e subjetivo tomarem corpo no discurso das escolas transformadoras, fazendo com que sua importância seja alavancada explicitamente. O próprio título do episódio 4 – “A voz e a vez” –, dedicado à abordagem dessa competência, revela uma mudança de perspectiva, em que a mobilização do coletivo passa a ser colocada no plano secundário do subentendido, do apagamento, da opacidade. Ao contrário dos títulos anteriores, em que “o **universo dos outros**” (episódio 1), o “eu, você e o **mundo todo**” (episódio 2) e a “**invenção nossa** de cada dia” (episódio 3) apontavam enfaticamente para o domínio do espaço discursivo pelo olhar social, na epígrafe deste episódio vemos o coletivo tornar-se um não-dito. Ainda que seja possível se considerar que essa “voz” e “vez” seriam de alguém (indivíduo) ou de um grupo (coletivo), a especificidade é suprimida, deixando o espaço em aberto, uma lacuna a ser preenchida na sentença, considerando-se a amplitude desse “sujeito oculto”: a voz e a vez **de quem?**

QUADRO 33 – SEQUÊNCIA DISCURSIVA 41

A capacidade de criar, articular, mobilizar e agir coletivamente resulta na tentativa de resolver problemas que afetam a cada um e a todos. Cultivar o protagonismo na educação formal é reconhecer a enorme potência e poder transformador que habita em cada estudante, educador, gestor e família. Para isso, o episódio discorre sobre a importância de estimular o desenvolvimento do pensamento crítico, o despertar da sensibilidade e o engajamento em tomadas de decisão. E mostra como a ação dos estudantes não se restringe à participação ativa no currículo, mas ultrapassa os muros da escola, ocupa as ruas, problematiza os paradigmas sociais vigentes e propõe formas de resolver novos e velhos problemas.

Fonte: Notícia sobre o lançamento da série “Corações e Mentes” (Anexo 1).

Passando para a sinopse do episódio, que temos tomado como ponto de partida de nosso processo analítico, a lógica da individualidade segue presente no discurso das escolas transformadoras. O protagonismo, apesar de articulado à “*capacidade de criar, articular, mobilizar e agir coletivamente*” volta-se à “*tentativa de resolver problemas que afetam a cada um e a todos*”. Revela-se novamente um entre-lugar, cujas extremidades manifestam-se em saberes vinculados à perspectiva individual de um lado e ao olhar comunitário, global, interpessoal, compartilhado, de outro.

Assim, mesmo que a abordagem educacional mobilizada no discurso em análise permaneça vinculada à ideia de colaboração e compartilhamento, observa-se um certo deslocamento, a partir do qual outorga-se a valorização da tratativa que concebe o individual como também fundamental para o agir transformador. A preocupação em “*reconhecer a enorme potência e poder transformador que habita em cada estudante, educador, gestor e família*” se traduz em um discurso educacional que sublinha as particularidades e peculiaridades dos sujeitos. Esse reconhecimento do potencial e do “poder” de cada indivíduo seria condicionante para que se cultive o protagonismo, então, edificante da conduta idealizada que se apresenta na série.

A consideração dos interesses individuais na abordagem pedagógica seria um aporte motivacional voltado a sedimentar nos sujeitos a concepção que toma os problemas da nossa era (de ordem social, econômica, política, ambiental etc.) como relevantes tanto para o viés individual quanto para o viés coletivo. Nesse sentido, o encorajamento subjetivo encadeia-se a práticas que corroboram para um olhar social/coletivo, indo além do interesse próprio – como vemos refletir-se no objetivo da própria narrativa (SD 41): “*para isso, o episódio discorre sobre a importância de estimular o desenvolvimento do pensamento crítico, o despertar da*

sensibilidade e o engajamento em tomadas de decisão”. Como avistamos no tópico “criatividade”, o caráter motivacional é elementar para que se efetive uma “aprendizagem significativa”, portanto, interessante do ponto de vista discente e docente.

Nos dizeres da SD 41 equaciona-se a necessidade de despertar os sujeitos para o auto-reconhecimento, de modo que se desenvolva e se sustente uma abordagem autônoma e protagonista orientada à disrupção da ordem paradigmática – o agir transformador como um enfrentamento de pressupostos, formatos e pré-definições de uma sistemática educacional tradicional, bem como de desafios inerentes ao mundo fora da escola. O encorajamento à participação e a incitação do envolvimento dos sujeitos em seus processos educacionais, manifestam-se como premissas de um agir que *“não se restringe à participação ativa no currículo, mas ultrapassa os muros da escola, ocupa as ruas, problematiza os paradigmas sociais vigentes e propõe formas de resolver novos e velhos problema”*. Atentos a essa lógica da motivação, verificamos um potencial tensionamento com a “Teoria Empreendedora do Sonho” (DOLABELA, 2008), segundo a qual se concebe a imagem disruptiva do empreendedor como:

(...) alguém capaz de desenvolver sonhos que: tenham congruência com o seu eu, porque assim poderá desenvolver a sua individualidade, os seus potenciais como um indivíduo integrado à sua comunidade; produzam valores úteis à comunidade (riqueza material e/ou imaterial), cumprindo a essência social do indivíduo; sejam capazes de produzir emoções sob a forma de energia em intensidade suficiente para impelir à sua realização através da cooperação. (DOLABELA, 2008, p.83)

Os dizeres de Dolabela (ibidem) alinham-se ao que se traça como propósito do desenvolvimento da capacidade “protagonismo” – *“reconhecer a enorme potência e poder transformador que habita em cada estudante, educador, gestor e família”* (SD 41) – tornando explícito o viés estratégico da “teoria do sonho”. Como é possível identificar na terceira característica do “sonho empreendedor”, descrita na citação acima – “produzir emoções sob a forma de energia em intensidade suficiente para impelir à sua realização através da cooperação” –, a valorização da auto-realização do sonhador seria a mola propulsora para a mobilização em prol do cooperativismo. Emerge, assim, como primeiro foco de análise no presente tópico, o sonho como estratégia educacional alocada no entremeio do âmbito individual com o âmbito coletivo.

Sequencialmente, outro ponto ao qual dedicaremos nosso processo analítico refere-se às possíveis alusões ao “destruidor criativo” no discurso da série. Historicamente representativa, essa imagem do empreendedor projetada por Schumpeter muito nos diz sobre

a caracterização de um modo de ser e agir que se direciona pelo processo de empreender novas combinações, a fim de promover a inovação, a destruição criativa. Assim, quando observamos os dizeres mobilizados na narrativa “Corações e Mentes”, nos inquieta a manifestação de um ideal de sujeito, de um perfil a ser seguido como modelo, frente a um discurso que valoriza sobremaneira saberes como a autodescoberta, os conhecimentos e habilidades subjetivas e a história de vida dos sujeitos. Tomando a imagem do “destruidor criativo” como nosso segundo norte de análise, investiremos nosso gesto interpretativo na elucidação do imbricamento que se dá entre o ser protagonista e o ser empreendedor, de modo a desvelar a edificação de uma conduta ideal – a ser seguida e replicada, em contraponto à liberdade e a autonomia como saberes dominantes no discurso das escolas transformadoras.

4.4.1 O sonho como catalizador do perfil empreendedor

QUADRO 34 – SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS 42 E 43

SD 42 – *Eles chegam aqui com realidade diferentes, com ambições diferentes. Então, a primeira coisa que eu acho que a gente tem que fazer é tratar da autoestima deles, da autoestima desses meninos e meninas. E a gente tem que mostrar pra eles que eles podem tudo.* (Rafael Galvão – Diretor de pesquisa, ensino e extensão)

SD 43 – *Todo mundo tem esse potencial. Muita gente não sabia que tinha até vir pra essa escola, porque a gente tem muito essa questão de se autoconhecer, de descobrir os nossos valores, pra gente poder ajudar os nossos amigos. A gente aprende muito isso no projeto de vida, né? A primeira materiazinha lá é o autoconhecimento.* (Lívia Mota – Estudante)

Fonte: Transcrição do episódio 3 da série “Corações e Mentes” (2018) – Anexo 4.

Na SD 42 a autoestima é lançada como objetivo precursor para que se desenvolva a autonomia nos estudantes, de modo a “mostrar pra eles que eles podem tudo”. Contemplar as diferentes realidades e ambições dos(as) estudantes seria o passo para que se estabeleça uma relação de confiança, a partir da qual seria possível concretizar o projeto de “transformação” educacional/social edificado pelo discurso em análise. Assim, para que o sonho coletivo seja impulsionado é preciso antes fomentar o sonho individual, pressuposto ditado por Dolabela (2008) ao conceber “o sonho na construção do saber empreender”: “a) conhecer a si mesmo; b) conhecer a realidade em que está inserido; c) conhecer a natureza do próprio sonho” (DOLABELA, 2008, p.90).

Nesse sentido, a valorização do “eu” (SD 42) seria essencial para que se despertasse nos sujeitos o desejo de concretização, do agir protagonista, em prol de determinado objetivo comum, no caso, a resolução de novos e velhos problemas. Descobrir os próprios valores e o potencial subjetivo seriam os fundamentos para a elaboração de um projeto de vida (SD 43), de um propósito individual constitutivo da base que fomenta e impulsiona a ação. Assim, sob as nuances do discurso motivacional – que valoriza as diferentes ambições e o processo de autoconhecimento dos sujeitos –, a autoestima vincula-se a efeitos de sentido que não se restringem ao domínio do desenvolvimento humano em termos afetivos e emocionais. O diálogo com o “eu” é tomado como estratégia para se despertar o interesse individual, considerando-se que “sem dúvida, a nova norma de si é a da realização pessoal: temos de nos conhecer e nos amar para sermos bem sucedidos. Daí a ênfase na palavra mágica: “autoestima”, chave de todo sucesso” (DARDOT; LAVAL, 2016, pp.421-423).

Além disso, o autoconhecimento e a autovalorização tornam-se saberes medulares para fomentar nos sujeitos a mentalidade de que tudo podem, constituindo-se uma trilha para a autodescoberta de um potencial altamente desejável: o espírito empreendedor. A escola transformadora, como espaço onde o protagonismo é trabalhado como objeto de ensino-aprendizagem, seria o lugar ideal para que se acione potenciais ocultos ou adormecidos. Como nos demonstra Casaqui (2018, p.113), “os modelos culturais são inspirações vindas do meio ambiente, que, por sua vez, devem ter impacto na busca por uma espécie de empreendedor interior, de um eu autêntico que teria o ânimo, a coragem e os fundamentos para promover a transformação de si”. Discursivamente, o ambiente escolar que acolhe as expectativas, os anseios e os sonhos individuais promoveria as condições ideais para que nasçam os agentes transformadores, empreendedores e destruidores criativos.

Para cultivar a concepção de que “todos podem ser” o sujeito ideal, o discurso pedagógico encontra na proposição e busca do sonho individual um gatilho, tendo em vista que “qualquer pessoa, em qualquer situação, tem a capacidade de formular sonhos, porque esta condição é atributo da natureza humana” (DOLABELA, 2008, p.80). Fomentar nos sujeitos a ideia de que podem empreender e transformar a realidade a seu entorno sugere a elaboração de um projeto de vida que os conduza na empreitada de realizar o desejo que traçaram para si. Mais do que um modo de agir, o empreendedorismo é encarado como um modo de ser.

Esse é o fulcro da Teoria Empreendedora dos Sonhos, cuja concepção abrange todos os tipos de empreendedor — o que atua na empresa, no governo, no terceiro setor, seja na posição de empregado, seja na de dirigente, autônomo ou proprietário —, pois toma o empreendedor como uma forma de ser, independentemente da área em que possa atuar. E o sonho que a teoria considera é o sonho estruturante, assim chamado porque pode dar origem e organização a um projeto de vida, articulando sinergicamente desejos, visão de mundo, valores, competências, preferências, auto-estima. (DOLABELA, 2016, p.39-40)

Nessa tratativa, que articula o sonho como componente estimulador do perfil empreendedor, vemos uma estratégia discursiva voltada a incutir nos sujeitos a ideia de que é possível alinhar o desenvolvimento individual à participação integrada e útil ao meio social, seja na comunidade em que se insere, seja na sociedade como um todo. A capacidade de sonhar fundamentaria os alicerces da construção aspiracional “todos(as) podem ser empreendedores”, ao operar como um artifício legitimador que encontra no imaginário comum “todos(as) são capazes de sonhar” um aval para convencer os sujeitos, por assim dizer. Além disso, o sonho como catalizador de um processo de auto-descoberta poderia ser encarado como promotor da conexão emocional exigida do espaço escolar diante dos sujeitos que o constituem. Ao incluir em seu universo a possibilidade de sonhar, o discurso pedagógico apresentaria a escola como um lugar preparado e programado para que o indivíduo se coloque “em uma ‘situação empreendedora’, em que a emoção o instigue à busca por realização dos sonhos e desejos, e o conduza em direção à construção do saber empreendedor” (DOLABELA, 2008, p.101).

Dessa maneira, a valorização da subjetividade é concebida como um caminho automático para que os próprios sujeitos se deem conta de seus potenciais. Como relatado na SD 43, as potencialidades dos sujeitos estariam latentes, aguardando para serem desveladas em determinada circunstância – “*todo mundo tem esse potencial. Muita gente não sabia que tinha até vir pra essa escola*”. Caberia, então, à escola criar oportunidades para que se desenvolva o autoconhecimento e, conseqüentemente, uma atitude transformadora. Segundo Dolabela (2008, p.91), por exemplo, “ao não utilizar o sonho como fator essencial ao processo pedagógico, de auto-entendimento, de busca de auto-realização, comete-se, talvez, um imenso desperdício didático. (...) A emoção é que dispara o racional”. Entre sonhar e buscar o sonho, delineia-se um espaço que, em tese, promoveria o encontro entre o âmbito individual o âmbito comunitário/social.

Ao refletirmos sobre a(s) subjetividade(s) a partir de um olhar crítico, nos deparamos com o que poderíamos caracterizar como certo reducionismo simbólico no discurso das escolas transformadoras. Como nos elucida Woodward (2003), questões de ordem subjetiva não se resumem à premissa da individualidade apenas, mas na relação entre aquilo que seria inerente ao indivíduo e aquilo que faz parte do mundo que o cerca, dos discursos com os quais interage (e pelos quais é cooptado) e da formação social da qual faz parte. Segundo a autora, é nesse jogo entre a interioridade e a exterioridade dos sujeitos, que se conceitua a subjetividade, lugar onde se interseccionam “nossos sentimentos e pensamentos mais pessoais” e “um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade” (WOODWARD, 2003, pp. 46-47). Ainda que se considere, por exemplo, a perspectiva individual em relação ao meio social no discurso das escolas transformadoras, a visão de Woodward (2003) estaria pulverizada em uma abordagem que parece mobilizar a ideia de subjetividade como artifício para desenvolver nos sujeitos o que se define como um padrão idealizado. Sendo assim, não haveria propriamente uma reflexão sobre o domínio subjetivo, mas um uso estratégico dessa noção pautado em uma referência a ser seguida – seja na imagem do empreendedor, seja na imagem do agente de transformação.

Com a análise da perspectiva apresentada na “Teoria Empreendedora do Sonho” é possível perceber esse viés referencial, considerando-se que o processo de formulação do “conceito de si” – conduzido pelas práticas de autoconhecimento, autoestima – pressupõe um perfil a ser alcançado, edificado na imagem de um sujeito que deve descobrir-se empreendedor. Apresenta-se aos sujeitos a possibilidade de sonhar um sonho pré-moldado, ou seja, um sonho alinhado a determinadas características que lhe conferem o “caráter estruturante” (DOLABELA, 2008). Nesse sentido, é preciso estimular sonhos que se traduzam “em uma visão, um projeto de ação, uma ideia de empreendimento”, como aponta Dolabela (2008, p.81), pressupondo-se ainda um outro princípio regulador: “se o sonho, na sua concepção, é individual, na sua finalidade é coletivo, uma vez que deve necessariamente oferecer, e não subtrair, valor para a comunidade. Na sua realização é também coletivo, porque fruto da cooperação de vários autores, recursos, elementos” (DOLABELA, 2008, p.83). Não basta qualquer sonho, o sujeito tem que sonhar segundo essa óptica estruturante.

QUADRO 35 – SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS 44 E 45

SD 44 – *Logo após entrar na universidade, eu vi que eu deixei de ter aquele sonho como um sonho individual e eu passei a enxergar uma outra coisa que era a paixão ou o amor pela minha comunidade, pelos meus amigos, pelo meu lugar. E a vontade que eu tinha de, e que eu tenho, de contribuir com as pessoas que estão lá.* (Elton Lopes – Diretor da EEEP Alan Pinho Tabosa)

SD 45 – *O livro, ele surge como um sonho e uma verdadeira ferramenta de prevenção, de combate e de conscientização para com esse tipo de violência. Existe também uma história de vida que motivou, não é... acho que tenha sido o primeiro passo pra todo esse projeto, por ter vivido isso na infância... E saber que de alguma forma eu posso ajudar outras crianças usando a minha história de vida, porque querendo ou não, lembrando de tudo que aconteceu, é impossível permitir que outras crianças passem a sofrer isso que acontece de modo tão frequente no nosso município.* (Mônica Mota – Ex-aluna e escritora)

Fonte: Transcrição do episódio 2 da série “Corações e Mentes” (2018) – Anexo 3.

Nas SDs 44 e 45, vemos a tratativa idealizada do sonho tomar forma, a partir dos dizeres de Elton Lopes e Mônica Mota que descrevem a transformação de um sonho individual em um “sonho coletivo”. Como vítima do mesmo tipo de violência que combate com seu empreendimento (livro), a estudante e escritora Monica Mota seria um exemplo de como o “sonho estruturante” deve materializar-se: a partir de uma motivação pessoal (história de vida) surge a ideia da produção de um livro, “como um sonho e uma verdadeira ferramenta de prevenção, de combate e de conscientização”, tendo em vista o objetivo de impedir “que outras crianças passem a sofrer isso que acontece de um modo tão frequente no nosso município” (SD 45). Do mesmo modo, os dizeres de Elton Lopes apontam seu despertar para a coletividade, de modo a transcender os anseios pessoais – possivelmente alinhados ao sucesso profissional almejado em seu ingresso na universidade – para se dedicar à vontade de contribuir com a sua comunidade, seus amigos e seu lugar (SD 44). O “sonho coletivo” é descrito como eixo central do que se considera ser uma ação efetiva dos sujeitos, baseada em um projeto de vida delineado pelo imbricamento da ambição individual com um propósito social – no caso a produção de um livro como ferramenta do combate à violência e ao abuso infantil (SD 45) e a contribuição para com a sua comunidade (SD 44).

O sonho coletivo é o desejo de uma comunidade, é a sua visão de futuro. Representa a vontade coletiva construída através da interação que respeita a legitimidade do outro, que acolhe, dá coerência e unicidade às diversas vontades individuais. Sendo produto de pacto comunitário, o sonho coletivo será capaz de provocar mudanças nos valores e crenças, na capacidade de organização e nas práticas coletivas que caracterizam aquela comunidade (DOLABELA, 2008, p.87)

Com o “sonho coletivo” emerge também o prestígio e o reconhecimento de ações subjetivas ou intersubjetivas voltadas ao impacto social, haja vista a necessidade de afirmar-se diante de um contexto marcado por demandas sociais das mais diversas ordens. Desse modo, a trajetória individual idealizada seria cooptada pela perspectiva da mudança social que estaria, segundo Casaqui (2017, p.305), “a serviço desse poder, dessa sociedade empreendedora que se autolegitima como projeto de um mundo melhor para todos, fundado na racionalidade dos números e da técnica dos empreendedores”. Na coletividade encontra-se o espaço para a construção e realização de um objetivo comum, fundamentado no que se define como “um pacto comunitário” que promoveria subsídios tanto para a auto-realização dos sujeitos quanto para a obtenção de resultados compartilhados.

Desse contexto, surge o que Dolabela (2008, p.88) retrata como “empreendedor coletivo”, cuja função seria “tornar dinâmicas as potencialidades da comunidade, criando condições para que os seus integrantes sejam protagonistas, através de redes de cooperação internas e externas, na construção de seu próprio desenvolvimento”. Importante ressaltar que essa “tipologia” definida por Dolabela (2008, p.88) descreve um agente cuja capacidade protagonista ultrapassaria a do empreendedor social, tendo em vista que “este último resolve problemas inadiáveis, que dizem respeito, por exemplo, a alimentação, saúde, assistência social, mas não necessariamente ataca as suas causas”. Discursivamente, formula-se mais uma caracterização de perfil heroico a ser seguida.

Lembramos que a palavra “protagonismo” se origina do grego e que “proto” significa “primeiro” e “agon” significa “lutador”. Sintetizando: principal lutador ou, no teatro, aquele que conduz a trama. Portanto, protagonismo implica envolver-se de forma construtiva e com a vida, escola, comunidade e sociedade, através de participação autêntica, autônoma, com o desenvolvimento da autoconfiança e autodeterminação, em um período em que a identidade do aluno está sendo formada. (LOPES; TEIXEIRA, 2010, p.54)

Nas SDs 44 e 45, a imagem do sujeito protagonista é interpelada pela necessidade de envolvimento dos indivíduos com os modos de se relacionar com o mundo, com a cultura e com a sociedade. Define-se um rito de passagem que interliga o “sonho individual” ao “sonho coletivo”, configurando um processo baseado na conjectura de que “o espírito empreendedor tem origem nas práticas sociais de determinado grupo, no seu sistema de crenças e valores” (DOLABELA, 2008, p.79). Desse modo, no discurso da educação empreendedora, torna-se uma saber dominante a adequação dos anseios do eu ao sonho da coletividade que seria a “fonte, o alimento e a moldura dos sonhos individuais”, como idealiza Dolabela (2008, p.85).

QUADRO 36 – SEQUÊNCIA DISCURSIVA 46

A gente vai ser uma pessoa capaz de transformar uma ideia, um desejo, uma vontade, em ações concretas. Você não aprende pra ficar o mesmo, você aprende pra melhorar sua qualidade de vida, sua ação, sua intervenção, sua inserção no mundo. (Abdalaziz de Moura – Fundador e Coordenador do Curso Técnico em Agroecologia)

Fonte: Transcrição do episódio 4 da série “Corações e Mentes” (2018) – Anexo 5.

Estreitamente alinhado à concepção da cultura inspiracional, o “empreendedor coletivo”, como aquele cujo sonho é promover não só o bem-estar coletivo como também desenvolver na coletividade a capacidade de sonhar (Dolabela, 2008), seria ele próprio a figura máxima da inspiração. Nos dizeres da SD 46, demonstra-se a ideia de um agir que transcende a própria transformação para transformar também o que está a volta, buscando “melhorar sua qualidade de vida, sua ação, sua intervenção e sua inserção no mundo”. Seguindo a lógica descrita por Dolabela (2008), por objetivar a busca pela “criação de capital social”, o “empreendedor coletivo” manifesta-se como um semeador do espírito empreendedor – tendo em conta que “a democracia, a cooperação e as relações estruturadas sob a forma de rede (não verticalizadas)” são algumas das “condições indispensáveis para que o espírito empreendedor, um potencial de qualquer humano, se materialize e produza seus efeitos” (DOLABELA, 2008, pp.87-88).

Com as reflexões propostas por Casaqui (2017), observamos na caracterização desse sujeito a imagem e semelhança do *homo oeconomicus* que “é aquele que obedece ao seu interesse, é aquele cujo interesse é tal que, espontaneamente, vai convergir com o interesse dos outros. (...) é, do ponto de vista de uma teoria do governo, aquele em que não se deve mexer. Deixa-se o *homo oeconomicus* fazer. (Foucault, 2008 apud CASAQUI, 2017, p.305). Emoldura-se a formação de um sujeito protagonista por intermédio da caracterização desse sujeito *maker*, desse *homo oeconomicus*, a partir da qual se estrutura categoricamente a base essencializadora para a “aculturação da sociedade em uma forma delimitada de atuação, transformada em algo sedutor, capaz de promover o engajamento de novos talentos” (CASAQUI, 2017, p.305).

Vale ressaltar a extrema naturalização mobilizada por Dolabela (2008) para retratar a estratégia didática voltada a “disparar o potencial empreendedor”, segundo a qual se compõe um eixo de auto-aprendizado baseado em duas ações: a) a formulação do sonho; b) a busca de sua realização. Assim, encarado como uma capacidade inerente à natureza humana, o sonho seria um aporte para demonstrar a facilidade de se desenvolver um processo didático que

parece buscar incutir nos sujeitos uma ideia muito clara sobre quem devem ser e como devem agir. Ao demonstrar que o perfil empreendedor está presente em cada um, esperando para ser “disparado” de alguma forma, enfatiza-se a subjetividade empreendedora como um projeto de sociedade plenamente possível.

Na mesma direção, os dizeres da SD 46 – *a gente vai ser uma pessoa capaz de transformar uma ideia, um desejo, uma vontade, em ações concretas* – pressupõem um futuro certo (a gente vai ser), reafirmando o resultado que se deseja obter (ser capaz de transformar). Alinha-se à “Teoria Empreendedora do Sonho”, visto o que enfatiza Dolabela (2008, p.93): “o objetivo será desenvolver o ser capaz de sonhar, e também capaz de buscar e construir o saber conhecer, o saber fazer, o saber conviver, o saber ser, necessários à realização do sonho. (...) As pessoas fazem PELO QUE SÃO e não somente porque sabem” [grifos do autor]. Vemos, assim, a essencialidade do ser como anterior ao agir.

Munidos das análises acerca do sonho como propulsor do ser empreendedor, passaremos ao próximo tópico de investigação sobre o protagonismo: observar como esse sujeito ideal manifesta-se no discurso das escolas transformadoras, tendo em conta o imbricamento que se dá entre a edificação de uma conduta a ser seguida e replicada em contraponto à liberdade e a autonomia como saberes dominantes no discurso das escolas transformadoras.

4.4.2 Da imagem do “destruidor criativo” ao regime de convocação

QUADRO 37 – SEQUÊNCIA DISCURSIVA 47

Convencionalmente se pensa que o campo é o lugar do atraso, é o lugar do Jeca Tatu, é o lugar do retirante. Ou é o resto, é aquela sobra daqueles que não conseguiram ousar. Nós recebemos estudantes que vieram pensando isso, que eles precisavam mudar de lugar. Então a gente refaz o discurso com eles, que você não vai mais mudar de lugar, você vai sobretudo agora se preparar pra mudar o lugar. (Abdalaziz de Moura – Fundador e Coordenador do Curso Técnico em Agroecologia)

Fonte: Transcrição do episódio 4 da série “Corações e Mentes” (2018) – Anexo 5.

Diante do pensamento convencional de que “o campo é o lugar do atraso, é o lugar do Jeca Tatu, é o lugar do retirante” a conduta educacional que se materializa na SD 47 defende um refazer desse discurso, de modo a preparar os estudantes “para mudar o lugar”. Assim, mesmo deparando-se com uma conjuntura que desmerece o campo, lugar este no qual se inserem o sujeito do discurso e seus pares (cuja mentalidade se deseja alterar), a ideia que se

manifesta é a de enfrentamento da situação por intermédio não da mudança **de** lugar, mas da mudança **no** lugar. Sinaliza-se a disrupção, a quebra, a destruição de um paradigma.

No terceiro capítulo, identificamos com Schumpeter (1883-1950) a figura do empreendedor como aquele que promove a inovação por intermédio de soluções disruptivas, baseadas na identificação de oportunidades que funcionam como catalizadores do desenvolvimento econômico. Resumidamente, a visão schumpeteriana considera o empreendedor como “o responsável pelo processo de destruição criativa, o impulso fundamental que aciona e mantém em marcha o motor capitalista” (DOLABELA, 2008, p.67).

Nas palavras de Dornelas (2012, p.7), “os empreendedores são pessoas diferenciadas, que possuem motivação singular, apaixonadas pelo que fazem, não se contentam em ser mais um na multidão, querem ser reconhecidas e admiradas, querem deixar um legado”. Como nos aponta Casaqui (2016, p.2):

O sujeito modelar desse projeto é uma versão atualizada do destruidor criativo, discutido por Schumpeter (1942); o espírito empreendedor independe da concepção de um empreendimento no sentido clássico, de gerar um novo negócio, de transformar um mercado por meio de um produto ou serviço inovador. A atitude empreendedora - as características psicológicas e morais atribuídas a esse sujeito -, sobrepõe-se à sua habilitação técnica para realizar um empreendimento.

Com base nessa breve retomada, verificamos na SD 47 a presença do “destruidor criativo”, o empreendedor schumpeteriano, cujo preceito base de seu *modus operandi* é a inovação – não uma inovação qualquer, mas a destruição criativa que propriamente o descreve como tal. Reflete-se novamente no discurso das escolas transformadoras uma abordagem educacional baseada na imagem de um sujeito ideal, manifestando-se agora como esse empreendedor de Schumpeter. Segundo Lopes e Teixeira (2010, p.49), o ciclo de aprendizagem empreendedora descrito por Dolabela (2008) promoveria meios de se desenvolver: “a habilidade de reconhecer oportunidades; a habilidade de perseguir essas oportunidades, criar novas ideias e organizar todos os recursos necessários; a habilidade de criar e administrar o novo negócio; a habilidade de pensar de forma criativa e crítica”.

Assim, a menção ao objetivo de preparar os sujeitos para olharem para o próprio lugar (SD 47) seria o aporte para o desenvolvimento de uma habilidade que antecede a destruição criativa: a capacidade de identificar oportunidades, considerada um “atributo do indivíduo que aprendeu a ver o que outros não distinguem, e disso depende o seu sucesso (DOLABELA, 2008, p.127). Sendo assim, percebe-se uma tratativa educacional que, voltada a transformar

tanto as subjetividades – o trabalhador do campo como o Jeca Tatu, como o retirante, como aquele não conseguiu ousar (SD 47) – quanto a realidade na qual se inserem – o campo como o lugar do atraso (SD 47) –, aproxima-se da ideia que descreve a “empresa de si mesmo”, como um modo de “encontrar um sentido, um compromisso na globalidade da vida, o que começa cedo – com quinze anos, somos empreendedores de nós mesmos assim que nos perguntamos o que queremos fazer da vida” (DARDOT; LAVAL, 2016, pp.412-413)

QUADRO 38 – SEQUÊNCIA DISCURSIVA 48

Eu tô nesse curso, mas meu pai não aceitava, né, no início, porque ele achava que eu vinha aqui pra aprender a pegar enxada, pra fazer tudo que ele fez, a vida sofrida que ele teve. Ele queria que eu fosse médico, queria que fosse advogado... a partir do momento que ele viu que eu, como agricultor, eu posso ter um carro, ele viu que eu como agricultor posso andar bem vestido, posso ter o celular mais caro do mundo... o que hoje em dia é uma grande dificuldade em relação ao preconceito da zona rural. Por exemplo, o meu pai quando ele foi se aposentar, ele tinha que mostrar as mãos calejadas, ele tinha que ir com a roupa suja, pra provar as características de agricultor. Mas quem foi que disse que o agricultor é assim, que o agricultor é sujo? Agricultor pode utilizar o paletó, agricultor pode ter carro, entendeu? E o SERTA ensina isso, ficar na sua propriedade, implantar as tecnologias que a gente aprende lá e assim passar pras futuras gerações. (Ademir Pereira – Estudante)

Fonte: Transcrição do episódio 2 da série “Corações e Mentes” (2018) – Anexo 3.

Os dizeres do estudante na SD 48 demarcam a “mudança do lugar” citada na SD 47 como manifestação de uma disrupção. Diante de circunstâncias socioculturais, políticas e econômicas da formação social da qual faz parte, o estudante relata o modo como a profissão “agricultor” é significada em seu espaço de convívio e sociabilidade. Com isso, vemos manifestarem-se efeitos de sentido que se aproximam do que poderíamos considerar uma tentativa de ressignificação. O preconceito na zona rural seria combatido por intermédio da legitimação econômica, pela comprovação de que o agricultor seria uma figura detentora de capital, portanto passível de reconhecimento em uma sistemática que calcula o desenvolvimento dos sujeitos a partir da materialização de bens.

Assim, “*andar bem vestido*”, “*ter o celular mais caro do mundo*”, “*usar paletó*” e “*ter carro*” sugerem a adequação de uma identidade profissional ao que se concebe como o ideal de sucesso no mundo capitalista. No entanto, como vimos a partir de nosso diálogo com Boltanski e Chiapello (2009), o terceiro ou novo espírito do capitalismo exige dos sujeitos não mais a busca e obtenção de sucesso econômico, mas de legitimidade social – é necessário promover o “bem comum”. Seguindo esse pressuposto, na fala de Ademir Pereira (SD 48),

ainda que a ordem do capital protagonize seus dizeres, o que se revela é a busca pela afirmação do valor social que a sua conduta, aparentemente solitária, geraria em seu espaço, em seu lugar (tanto social, quanto discursivo).

Essa valorização do empreendedorismo e a ideia de que essa faculdade só pode se formar no meio mercantil são partes interessadas na redefinição do sujeito referencial da racionalidade neoliberal. Com Von Mises, ocorre um claro deslocamento do tema. Trata-se menos da função específica do empreendedor dentro do funcionamento econômico do que da faculdade empresarial tal como existe em todo sujeito, da capacidade de se tornar empreendedor nos diversos aspectos de sua vida ou até mesmo de ser o empreendedor de sua vida. (DARDOT; LAVAL, 2016, pp.179-181)

A caracterização do empreendedor como o “homem-empresa”, descrita por Dardot e Laval (2016), aponta para a universalização de uma imagem-sujeito constituída de múltiplas possibilidades de personificação no imaginário social. Na busca pela efetivação de resultados, vemos aqui a ênfase do “eu” como aquele que dispara o processo de mudança em um movimento solitário que, apesar de direcionado a uma proposta coletiva, se depara com a individualidade de um herói que enfrenta bravamente sua jornada pessoal. A própria origem do termo “empreendedor” – como vimos no capítulo 3 – engaja-se fortemente à imagem de figuras históricas solitárias, como Marco Polo, às quais se atribui qualidades como a assunção do risco e à proposição da novidade.

Foi também nesse momento de reflexão histórica que nos deparamos com uma característica etimológica do termo que se reflete na formação da imagem do sujeito empreendedor. Seria a manifestação do que Hisrich, Peters e Shepherd (2009) apresentam como a tradução literal da palavra francesa “entrepreneur”: “aquele que está entre” ou “intermediário”. Nesse sentido, vemos enfatizar-se novamente no discurso das escolas transformadoras o “entre” a ordem do individual e a ordem do coletivo, agora substancialmente observado do ponto de vista subjetivo: a história de vida do sujeito que enfrenta a adversidade colocando-se como propositos de uma nova realidade para si e para o entorno.

Ao invés de ficar ligado a um ofício ou preso a uma qualificação, o grande se revela adaptável, flexível, capaz de oscilar de uma situação para outra muito diferente e ajustar-se a ela; mostrar-se polivalente, capaz de mudar de atividade ou de instrumentos, segundo a natureza da relação na qual entra, com os outros ou com os objetos. Exatamente essa adaptabilidade e essa polivalência que o tornam empregável, ou seja, no universo da empresa, em condições de inserir-se em um novo projeto. A flexibilidade e a adaptabilidade são aí qualidades não associadas à docilidade. O grande num mundo conexonista é ativo e autônomo. Ele é “líder de si mesmo, líder de suas relações passadas e futuras, líder em suas redes” (Sérieyx, 1993). (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p.144)

Assim, o “status de entre-lugar” edifica-se como a chave de uma conduta que não pode se desvencilhar nem da lógica econômica, nem da lógica social, exigindo do sujeito a capacidade de “mudar de atividade ou de instrumentos, segundo a natureza da relação na qual entra” (como indicado na citação acima). A flexibilidade surge como mais uma qualidade do sujeito ideal, visto que a disrupção (inserir-se em um novo projeto) pressupõe um perfil ativo e autônomo, capaz de praticar a polivalência e a adaptabilidade.

Como nos demonstram Boltanski e Chiapello (2009), no mundo conexcionista é imprescindível que o sujeito saiba lidar com realidades e condições diversificadas. Do mesmo modo, Casaqui (2016, p.2-3) nos explicita que: diante de uma conjuntura social definida como “capitalismo flexível” – em menção à Sennet (2007) –, na qual a instabilidade é normalizada, “o principal empreendimento em nosso tempo é conceber a própria vida como algo a ser gerenciado, otimizado, performatizado, em compatibilidade com o cenário dinâmico, flexível e competitivo (...)”. Nesse sentido, ser “capaz de oscilar de uma situação para outra muito diferente e ajustar-se à ela” (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p.144) é ser capaz não apenas de lançar-se a novos horizontes desconhecidos, mas também de adaptar-se à sua própria realidade para buscar a transformação – “ficar na sua propriedade, implantar as tecnologias que a gente aprende lá e assim passar pras futuras gerações” (SD 48).

Com o relato do estudante Ademir Pereira (SD 48) é possível observar a manifestação de um perfil que: **a) assume riscos diante de sua conjuntura de vida que define caminhos pré-estruturados** – *eu tô nesse curso, mas meu pai não aceitava (...) Ele queria que eu fosse médico, queria que fosse advogado*; **b) se relaciona com os conhecimentos inerentes ao ambiente e com os outros a sua volta** – *o que hoje em dia é uma grande dificuldade em relação ao preconceito da zona rural (...) o meu pai quando ele foi se aposentar, ele tinha que mostrar as mãos calejadas, ele tinha que ir com a roupa suja, pra provar as características de agricultor*; **c) questiona a própria realidade, o panorama no qual se insere** – *Mas quem foi que disse que o agricultor é assim, que o agricultor é sujo? Agricultor pode utilizar o paletó, agricultor pode ter carro, entendeu?*; **d) identifica uma janela de oportunidade, uma “nova” solução** – *ficar na sua propriedade, implantar as tecnologias que a gente aprende lá e assim passar pras futuras gerações*.

Vemos assim a materialização de uma figura que valoriza o conhecimento de si e de sua realidade para promover a transformação, a inovação geradora de um impacto subjetivo e coletivo. No discurso das escolas transformadoras manifesta-se a tônica de um sujeito híbrido, orientado pela auto realização (ser o agricultor bem sucedido) interpelada pela óptica do bem-comum (mudar a imagem do agricultor, enxergar oportunidades no campo e contribuir com as

gerações futuras). Além disso, o “saber fazer” proposto pelo SERTA – considerado uma escola que transforma –, que ensinaria meios de permanecer no campo, é apresentado como um caminho para o “saber ser” – essencial para o despertar do empreendedor, tendo em vista “a tônica na polivalência, na flexibilidade de emprego, na capacidade de adaptar-se a novas funções, em oposição ao domínio de uma habilidade, em qualificações adquiridas, na capacidade de assumir compromissos e comunicar-se, nas qualidades relacionais (...)” (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p.131)

Somado a isso, como explicitam os autores (2009), o enaltecimento do “ser” em detrimento do “fazer” ou do “saber” (como acúmulo de conhecimentos) fornece subsídios para uma visão mais humanista das relações. Possibilitar que os sujeitos operem a partir de uma lógica mais humana, deixando que expressem emoções, intuição e criatividade, seria o caminho para que se efetive um recrutamento baseado na ideia de colaboração voluntária. Naturaliza-se o processo de formação individual para um determinado fim coletivo, de modo a fazer crer que na aderência ao perfil do sujeito ideal em prol de um projeto coletivo encontra-se a chave para que o sujeito possa “concretizar suas aspirações profundas e realizar-se” (LE SAGET, 1994 apud BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p.131).

QUADRO 39 – SEQUÊNCIA DISCURSIVA 49

*Essa é a história de sete estudantes que moravam nas plagas lá do Pentecoste, no meio das brenhas do pequeno Cipó.
Seus pais eram pobres, com pouca escola e eles sonhavam pra eles um futuro melhor.
Mas sem professores e com pouco dinheiro, não tinham saída e ninguém tinha dó.
E aí, de repente, entre eles, surgiu uma grande ideia que deu gosto de ver.
Eles somaram porque sabiam e depois, entre si, dividiram o saber.
E em 18 de outubro de 94, criaram um projeto de educação.
E os sete estudantes, cooperando entre si, trouxeram esperança pro nosso sertão.
(Manuel Andrade – Fundador do PRECE – Programa de Estímulo à Cooperação na Escola)*

Fonte: Transcrição do episódio 2 da série “Corações e Mentes” (2018) – Anexo 3.

Até aqui, nos deparamos com a figura de um destruidor criativo solitário, ao qual caberia a transformação da própria realidade atrelada ao bem maior que seria o impacto social sobre o lugar em que estão inseridos. Com a SD 49 vemos destacar-se a ação colaborativa em prol do sonho coletivo, enfatizando-se o protagonismo sob a óptica da intersubjetividade. Assim, mais do formar “destruidores criativos”, idealiza-se a formação de agrupamentos, de

redes, de conexões entre sujeitos capazes de promover a destruição criativa. Nesse sentido, conforme salientam Schaefer e Minello (2016, p.61), a educação empreendedora passa a ser reconhecida como essencial para o desenvolvimento de uma nação "não apenas no Brasil, mas em diversos países do mundo, tendo sido colocada como prioritária nas agendas e debates políticos, econômicos e acadêmicos, incluindo os mais altos níveis de discussão das Nações Unidas" (UNCTAD, 2015; LIMA et. al., 2015a).

Na SD 49, o projeto de educação elaborado pelo grupo de sete estudantes, em meio a múltiplas adversidades, é retratado como um exemplo de autogestão e destruição criativa com base em um sonho coletivo. Edifica-se um exemplo da prática ideal que, conjunta, promoveria insumos para o crescimento individual (os próprios estudantes teriam a possibilidade de um futuro melhor) e acima de tudo, gerariam uma contribuição para o crescimento social (esperança para o sertão). Mas o que isso significa em termos discursivos? No discurso das escolas transformadoras, a apresentação dos dizeres do professor – anunciando a história “*dos sete estudantes lá do Pentecoste, no meio das brenhas do pequeno Cipó*” – orientam nosso olhar para uma tratativa cujos efeitos de sentido mobilizam saberes como: a inspiração, a conduta heroica, o combate às intempéries, a resiliência, a inovação, a assunção do risco. Frente as adversidades e os desafios do mundo, a escola transformadora com seus sujeitos inspiradores seria o espaço para que o olhar apto à destruição criativa se desenvolva.

A educação e a imprensa serão requeridas para desempenhar um papel determinante na difusão desse novo modelo humano genérico. (...) É interessante constatar que a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a União Europeia, sem se referir explicitamente aos focos de elaboração desse discurso sobre o indivíduo-empresa universal, serão continuadoras poderosas deles, por exemplo, tornando a formação dentro do “espírito de empreendimento” uma prioridade dos sistemas educacionais nos países ocidentais. Que cada indivíduo seja empreendedor por si mesmo e dele mesmo, essa é a grande inflexão que a corrente austro-americana e o discurso gerencial neoschumpeteriano darão à figura do homem econômico. (DARDOT; LAVAL, 2016, pp.184-185)

A partir das elucidações propostas por Dardot e Laval (2016), percebemos no discurso em análise e seu meio de profusão a função de difundir o modelo de conduta de nossa sociedade. Na articulação e divulgação do discurso das escolas transformadoras por intermédio da série “Corações e Mentes”, identificamos a valorização do espírito empreendedor como uma prioridade dos sistemas educacionais, como constata os autores (2016). Assim, o papel da escola e da imprensa seria aproximar os sujeitos da imagem do destruidor criativo como uma ideia “acessível” a todos e, portanto, replicável. Emerge dessa perspectiva a complexidade inerente a contradição entre a construção de um “espírito de

empreendimento” – que, por si só, se define como um elemento caracterizador, um divisor de águas que classifica os que são “espiritualmente” empreendedores dos que não são – e o objetivo de multiplicar esse modelo. É sobre essa ideia contraditória do padrão (in)alcançável que nos debruçaremos. Nessa direção, a “heroinização do empreendedor”, como retrata Ehrenberg (2010), vai além do pressuposto de se aventurar no mundo dos negócios, tendo em vista alterações decorrentes da própria significação da palavra “empresa” – “designa não mais uma acumulação, ainda que sempre se trate de acumular, mas uma maneira de conduzir: o fato de empreender qualquer coisa” (EHRENBURG, 2010, p.48). Ainda, segundo o autor (2010), a disseminação do culto ao comportamento heroico relaciona-se ao fato de que o simbolismo da “empresa” – como instituição e imagem representativa do sucesso do “homem que se governa sozinho” – tem aporte na cultura de massa. Cita-se ainda a encenação midiática, no que concerne tanto ao aparato da escrita quanto da áudio-visualidade, como circunstância fundamental na demonstração dessa nova tratativa de “empresa” que

(...) simboliza uma criação pessoal, uma aventura possível para todos. Ao se proliferar a partir desse novo espaço familiar, os “ganhadores” nos aproximam do universo heroico. Seus itinerários parecem acessíveis: desempregados criando suas próprias empresas, inventores de objetos de todo tipo, até mesmo críticos mordazes de empresas (às vezes qualificados pela imprensa de esquerda como abutres) etc. Dizem-nos que tudo é possível em todos os domínios de atividade, desde que se tenha vontade de ganhar. (EHRENBURG, 2010, p.48)

Na SD 49, a “empresa” seria esse projeto de educação que reúne os sete estudantes em torno de um objetivo comum. Na abordagem poética mobilizada no discurso de Manuel Andrade, a tônica da atitude heroica está na iniciativa conduzida por sujeitos que, mesmo em condições adversas – “moravam nas plagas⁵¹ lá do Pentecoste, no meio das brenhas⁵² do pequeno Cipó”, “seus pais eram pobres, sem escola”, “sem professores e com pouco dinheiro” – se colocam como “atores de mudança”. Assim, a resiliência frente a um cenário de desesperança – “não tinham saída e ninguém tinha dó” – é valorizada como um saber necessário para que se desenvolva uma conduta protagonista. Aos olhos da educação empreendedora, cita-se a “teoria da Resiliência e do Protagonismo Juvenil”⁵³ como a base para que se edifique no sujeito empreendedor a “capacidade de resistir e de prosperar na adversidade” (TEIXEIRA; LOPES, 2010, p.54).

⁵¹ “Região”, segundo consulta ao dicionário Michaelis [online]. Disponível em: <michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/plaga/>

⁵² “Mata espessa” ou “estado do que é ou se encontra confuso”, segundo consulta ao dicionário Michaelis [online]. Disponível em: <michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/brenha/>

⁵³ Proposta pelo pedagogo Carlos Gomes da Costa (2001 apud Lopes; Teixeira, 2010, p.54).

Como nos aponta Figueiredo (2018, p.49), em um contexto neoliberal que valoriza a autorrealização como o “motor que move a sociedade”, verifica-se que os discursos articulados pelos empreendedores “não só emanam o estilo de vida dos mesmos, mas se apresentam como um modelo ideal que aparenta atender aos anseios da busca pela felicidade”. Nesse sentido, as narrativas de vida são encaradas como um segmento discursivo capaz de gerar impacto subjetivo nos interlocutores, ao promoverem o diálogo e a aproximação com significações pautadas em anseios e desafios comuns, como a felicidade e o medo.

Podemos concluir alguns aspectos confluentes com a literatura de autoajuda. Ele se utiliza de uma certa racionalidade do inevitável para defender seu ponto e convocar o leitor a empreender uma ação em si diante dos fatos levantar a cabeça, não se abater, lutar e mostrar o seu valor. Identifica-se, portanto, com o primeiro e o segundo paradigma de Rüdiger (1995) em relação ao gênero de autoajuda, ou seja, fornece técnicas objetivas, ligadas as maneiras de conseguir sucesso profissional, mas também ensinamentos quanto às capacidades subjetivas, envolvendo autoestima, modos de viver bem, vencer, entre outros. (FIGUEIREDO, 2018, p.62)

A partir das reflexões de Figueiredo (2018) identificamos nas narrativas dos sujeitos – sejam individuais, como vimos nos relatos de Elton Lopes (SD 44) e Monica Mota (SD 45), seja coletiva (SD 49) – indícios da apresentação de narrativas de vida como fontes do que se denomina “autoajuda empreendedora” (CASAQUI; MATIJEWITSCH; FIGUEIREDO, 2019). Como um modo de auxiliar os sujeitos que se pretende convocar a agir, demonstra-se com as narrativas de vida o enfrentamento de situações desafiadoras pela resiliência. Igualmente, os interlocutores se aproximariam a partir da motivação, do contato frente a frente (BOLTANKI; CHIAPELLO, 2009, p.460). Para que os sujeitos se “moldem” e sigam as diretrizes do que se compreende como a imagem do protagonista, é necessário um suporte que dê conta de manter os sujeitos alinhados, assujeitados, ao discurso dominante. Assim, “conhecer os padrões de conduta do outro, os fatores que o afastam ou aproximam de você, facilitam ou dificultam a congruência ou compasso comportamental e favorecem ou bloqueiam o estabelecimento do consenso, com base no que podemos perseguir nossos objetivos”. (RUDIGER, 1995 apud FIGUEIREDO, 2018, p.63)

Ainda que os dizeres das SDs 44, 45 e 49 não sejam explicitamente conselhos ou mensagens direcionadas à motivação, vemos nesses relatos sinalizações de dizeres que mobilizam a exemplificação, o ensinamento, a lição e vida como recursos inspiracionais. Como breves sinopses, as trajetórias dos sujeitos transformadores são apresentadas como parte de um memorial que oferece a seus interlocutores a possibilidade de aprender com caminhos já trilhados para trilhar o seu próprio. A narrativa seria um modo de disponibilizar

um arsenal de experiências múltiplas a partir das quais é possível traçar um referencial, considerando-se que o empreendedor “para aprofundar-se em seu sonho procura pessoas para obter informações e conhecimentos. Procura também ler sobre o assunto, conhecer experiências de terceiros.” (DOLABELA, 2008, p.114). Ao analisar os discursos das “celebridades empreendedoras”⁵⁴, Figueiredo (2018, p.80) nos demonstra o modo como as narrativas de vida biográficas e autobiográficas são mobilizadas como artifícios de convencimento e convocação, considerando-se que:

(...) a atividade do enunciador não é apenas “informar o leitor sobre sua vida, e sim em convocá-lo para um aprendizado” (PRADO, 2010, p. 65), com base em sua narrativa de vida. Contudo, no caso da autoajuda aplicada à cultura empreendedora, esses discursos visam a transformação do outro, com base em uma transformação de si (MARÍN-DÍAZ, 2012) que está implícita neste contrato de comunicação – se posso dar conselhos é porque eu já me transformei. Esta transformação é a inspiração de se tornar um empreendedor de si mesmo com fundamento em conceitos morais e econômicos que constituem o empreendedor da contemporaneidade.

Com base na perspectiva da AD, é possível estabelecer um paralelo entre a lógica do discurso da autoajuda e a noção de autoria, tendo em vista a convergência que identificamos entre o enunciador descrito por Figueiredo (2018) e o que Orlandi (2015) define como “função-autor”. Assim, ao consideramos os enunciadores da autoajuda como “sujeitos já transformados”, modelos legitimados por suas façanhas e cujo papel é convocar o leitor a aprender, é possível encará-los como autores de seu próprio discurso, pressupondo-se a lógica do sujeito como autor: “ao mesmo tempo em que reconhece uma exterioridade à qual ele deve se referir, ele também se remete a sua interioridade, construindo esse modo de identidade como autor” (ORLANDI, 2015, p.74).

Ser empreendedor de si mesmo aciona efeitos de sentidos relativos à assunção de uma posição discursiva também protagonista – essa posição discursiva não passa de um efeito, de uma ilusão do protagonismo de um sujeito que está plenamente identificado ao discurso da pedagogia empreendedora e, ato contínuo, assujeitado; eis aqui mais uma forte contradição, típica do sujeito da AD. Desse modo, observando-se a relação entre autor e leitor no discurso da autoajuda é possível verificar a complexidade que se estabelece: ao mesmo tempo em que “cobra-se do leitor um modo de leitura especificado pois ele está, como o autor, afetado pela

⁵⁴ Figuras emblemáticas do empreendedorismo brasileiro – como Bel Pesce e Flávio Augusto da Silva – que, presentes em diversos suportes midiáticos digitais, são tomadas como modelos de conduta (FIGUEIREDO, 2018).

sua inserção no social e na história” (ORLANDI, 2015, p.75), espera-se que o mesmo torne-se protagonista e autor do seu próprio discurso.

Com isso queremos desvelar a contradição que se inscreve no discurso da autoajuda empreendedora – e, por conseguinte, do discurso acerca do protagonismo – cujos mecanismos definem a imagem de um sujeito protagonista-assujeitado. Nesse sentido, ainda que as narrativas de vida dos empreendedores valorizem a caracterização de um “espaço de si amplo”, ressoa nesse discurso um “espaço de si estreito”, como vemos na representação comparativa apresentada por Dolabela (2008, p.115):

TABELA 3 – Características do espaço de si

ESPAÇO DE SI ESTREITO	ESPAÇO DE SI AMPLO
Exerce pressões em direção à conformidade	Encoraja a originalidade
Favorece o pensamento linear	Favorece o pensamento sistêmico
Polariza-se em torno de absolutos	Evolui em torno do contingente
Dogmático e rígido	Relativo e flexível
Considera o ser humano como meio	O ser humano controla seu destino
Impõe maneiras de ver	Propõe e explica as abordagens
Pratica a regra do tudo ou nada	Negocia e encaminha
Procura eliminar as diferenças	Prefere as diferenças
Recomenda o “prêt-à-porter”	Prefere o “feito sob medida”
Pune o erro	Tolera o erro

Fonte: adaptado de Dolabela (2008, p.115)

Se refletirmos sobre uso das narrativas de vida como exemplos inspiracionais de um discurso que reforça o “culto à performance” (FIGUEIREDO, 2018), estaríamos diante de um “espaço psicológico individual de cada um”⁵⁵ que “exerce pressões em direção à conformidade” (o que deve ser) ou “encoraja a originalidade”, que polariza-se em torno de absolutos” ou “evolui em torno do contingente”, que “impõe maneiras de ver” ou “propõe e explica as abordagens”? Selecionamos algumas das características expostas na tabela que, em comparação, nos possibilitam levantar questionamentos sobre o entre-lugar do protagonismo como capacidade no discurso da pedagogia empreendedora e das escolas transformadoras.

⁵⁵ O “espaço de si” definido por Fillion (1994 apud DOLABELA, 2008, p.114)

Como imagens dos “heróis de nosso tempo”, os sujeitos das SDs 44, 45 e 49 tem seus dizeres atrelados ao propósito discursivo de instigar nos sujeitos a “assunção da autoria”, segundo a qual “o autor é o sujeito que, tendo domínio de certos mecanismos discursivos, representa, pela linguagem, esse papel na ordem em que está inscrito, na posição em que se constitui, assumindo a responsabilidade pelo que diz, como se diz etc.” (ORLANDI, 2015, p.74). Sendo assim, o autor como o sonhador é aquele que, ao relatar sua experiência de concretização do sonho, tem pleno domínio dos caminhos e do objetivo que traçou, caracterizando-o como um sujeito que é capaz de transformar uma ideia, um desejo, um sonho em ações concretas.

Assim, o objeto de criação da estudante Monica Mota (o livro) e o objetivo social do diretor Elton Lopes (dedicar-se e contribuir com a sua comunidade) refletem esse ideal de conduta, que não só apresenta uma solução inovadora, mas faz deles sujeitos auto-realizados. No caso da história narrada pelo professor (SD 49), os estudantes seriam um exemplo desse modelo ideal, cuja iniciativa parte da necessidade de enfrentamento de sua realidade, mas também da busca por um anseio: um futuro melhor. Outra questão levantada por Figueiredo (2018) refere-se ao imbricamento da vida profissional e pessoal, tendo em conta a relação que se estabelece entre o “agir sobre os afetos” e os “mundos possíveis”, constituída “por uma lógica de cooperação da ordem do sensível (CASAQUI, 2015 apud FIGUEIREDO, 2018, p. 49)”. O sonho coletivo concretizado, no caso dos estudantes da SD 49, é tomado como um resultado que legitima o discurso das escolas transformadoras.

Eis uma expressão da utopia da sociedade empreendedora, como imaginada por Peter Drucker (2011), um dos autores mais destacados do campo do marketing e do empreendedorismo. Sendo um projeto de sociedade, obviamente implica uma doutrina relativa às formas de sociabilidade, ao papel a ser exercido pelos indivíduos nesse lugar planejado para o futuro. (CASAQUI, 2016, p.03)

Sob a égide da coletividade, a construção de redes é elemento fundamental para que se constitua uma sociedade conexionalista, baseada nas relações de confiança e simpatia. Nesse sentido, torna-se necessária a profusão da imagem do que Boltanski e Chiapello (2009) definem como “o grande” que, representativo do “novo espírito” de nossa era, seria aquele que é capaz de engajar-se e engajar os outros, servindo como inspiração que torna desejável e consistente um determinado modo de ser/agir. Assim, essa figura do “integrador, facilitador, inspirador, congregador de energias, impulsionador de vida, sentido e autonomia” seria aquela cuja “visão produz entusiasmo, qualidades essas que fazem dele o animador de uma equipe que ele não dirige de modo autoritário, mas pondo-se à escuta dos outros, com tolerância,

reconhecendo e respeitando as diferenças” (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p.147). No exemplo dos estudantes do PRECE estaria o fio condutor de um projeto de sociedade em que todos podem e devem ser empreendedores, transformadores, educadores e educandos.

QUADRO 40 – SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS 50, 51 E 52

SD 50 – *O principal ponto de transformação da Waldir Garcia, de 2016 pra cá, é justamente essa conversão de todos em educadores. Todos são educadores e aprendem e ensinam.* (Ceane Simões – Mãe de ex-aluno)

SD 51 – *A gente quer que vocês, além de serem sonhadores, curiosos, técnicos, profissionais, vocês sejam guerreiros, uma pessoa capaz de transformar. Pra gente realizar um lago, tem que sonhar um oceano.* (Abdalaziz de Moura – Fundador e Coordenador do Curso Técnico em Agroecologia)

SD 52 – *E aí, sociedade, quando é que vocês vão entender que você também é um educador, cara?* (Tony Ramos – Professor de Filosofia)

Fonte: Transcrição dos episódios 1 e 4 da série “Corações e Mentes” (2018) – Anexos 2 e 5.

Por fim, chegamos ao momento de análise que encara o destruidor criativo como a figura padrão a partir da qual se institui um regime de convocação dos sujeitos. Partimos, assim, dos dizeres mobilizados na SD 50, onde a estratégia da “conversão de todos em educadores” promoveria um dos fundamentos principais do regime de convocação dos sujeitos: a óptica das relações baseadas confiança. Segundo Boltanski e Chiapello (2009, p.143), no mundo conexcionista, a preocupação natural dos indivíduos reflete-se no desejo de estar permanentemente conectado com os demais e, “para que isso dê certo, precisam depositar e inspirar confiança, saber comunicar-se, discutir livremente e também ser capazes de ajustar-se aos outros e às situações, de acordo com o que elas exigem deles, sem serem freados pela timidez, pela rigidez ou pela desconfiança”.

Desse modo, o engajamento e a coordenação dos sujeitos em torno de um ideal de sociedade pressupõe que o papel de gestão do projeto coletivo seja disseminado em múltiplos indivíduos. Com essa organização de ordem sistêmica seria possível fazer com que a equipe – composta por diversos participantes e agrupamentos, como é o caso do programa escolas transformadoras – envolva-se com a ideia e torne-se também multiplicadora dos sentidos que se deseja replicar. Seja no lugar do(a) diretor(a), educador(a), mãe, pai etc., o gerente de projetos deve configurar um ambiente baseado nas relações, fazendo com que os sujeitos engajados nele confiem, “porque ele se mostra como conector, transmissor, que não guarda

para si só as informações ou os contatos pescados nas redes, mas os redistribui pelos membros da equipe” (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p.147).

Assim, ainda que apareça na formulação de Ceane Simões (SD 50) como ponto de partida do processo de transformação da Escola Waldir Garcia, esse movimento de conversão dos sujeitos em educadores configura-se também como ponto de chegada, como o resultado que se deseja obter desses sujeitos. Nesse sentido, ao definir que todos são educadores transformadores, espera-se que todos hajam como tal no processo de ensino-aprendizagem. Tendo em vista o que Casaqui (2019, p.108) define como cultura *maker* – “ou seja, da ‘gente que faz’, que produz, que empreende seus caminhos e seu futuro” –, institui-se que todos devem aprender e ensinar, de modo a gerir o seu próprio percurso e contribuir com o de outrem.

A linguagem usada na descrição do mundo conexcionista é levada para duas dimensões opostas. De um lado, para uma temática da ação sem sujeito, em que o único ser que conta é a rede na qual o que passa é da ordem anônima do isso, da auto-organização; (...) por outro lado, para um neopersonalismo que não enfatiza o sistema, mas os seres humanos em busca de um sentido. Esta segunda orientação é dominante porque nela repousa, em grande parte, a dimensão normativa, ética, da cidade por projetos. (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p.151)

Com as três SDs do quadro 40 percebe-se o ressoar do que Boltanski e Chiapello (2009) descrevem como as duas dimensões da linguagem no mundo conexcionista, a partir das quais tomam forma, simultaneamente, uma “rede” e um “neopersonalismo”. Assim, a trama que se enlaça com base na ordem do anonimato e do princípio de auto-organização (a rede), materializa-se nos dizeres “todos são educadores” (SD 50), na pressuposição do nós em “a gente quer” e “pra gente realizar” (SD 51) e na alusão à sociedade como sujeito anônimo coletivo, direcionando-se a todos e a cada um: *quando é que vocês vão entender que você também é um educador* (SD 52); essa imagem da rede como “o único ser que conta” convoca os sujeitos em sua amplitude, considerando a organização e a gestão como automáticas.

Com isso, a dimensão do “neopersonalismo” aparece como um fundamento e um efeito de sentido dessa automatização da ação conjunta, tendo em vista a lógica que concebe o sujeito *maker* como elemento constitutivo da rede que conduz o projeto de sociedade. Retomando o que nos elucidam Boltanski e Chiapello (ibidem), ao enfatizar os “seres humanos em busca de um sentido, essa segunda orientação é dominante porque nela repousa, em grande parte, a dimensão normativa, ética, da cidade por projetos”. Dizer que todos ensinam, mas também aprendem (SD 50), por exemplo, demonstra a ideia do ganho individual, de uma ação cujo resultado refere-se ao sujeito em sua particularidade.

Quaisquer que sejam os conjuntos de significados construídos pelos discursos, eles só podem ser eficazes se eles nos recrutam como sujeitos. Os sujeitos são, assim, sujeitados ao discurso e devem eles próprios, assumi-lo como indivíduos que, dessa forma, se posicionam a si próprios. Às posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades. (WOODWARD, 2003, pp.46-47)

A visão de Woodward (2003) nos auxilia na compreensão da lógica máxima que rege o princípio de convocação dos sujeitos: a identificação com o discurso voltado ao recrutamento. Dessa maneira, as SDs do quadro 40 revelam dizeres taxativos que conduzem os indivíduos à assunção de uma posição, de modo a impor a ideia de que: é possível ser quem quiser, desde que seja um empreendedor ou, no caso, um educador. No capítulo três do presente trabalho (p.79), nos deparamos com uma profusão de possíveis perfis de empreendedor apresentados pela Endeavor (nato, meu jeito, situacionista, herdeiro, idealista, busca do milhão), a partir dos quais se estruturaria um quadro de classificação dos sujeitos. Com esses perfis vemos a edificação de um discurso que dialoga com esse regime de convocação do qual tratamos, visto que determinado perfil se constitui da combinação entre o que se estabelece como base do ideal de sujeito (a característica empreendedora) e opções pré-definidas sobre o que se consideram possíveis identidades sociais.

Naturaliza-se a fixação de um modelo genérico de subjetividade que se legitima pela ideia de que o perfil ideal (o empreendedor, o educador transformador, o destruidor criativo) abraça as diferenças e particularidades dos indivíduos. Tal modelo toma forma na SD 51, a partir da definição de um eixo identitário (o que deve ser) – *sejam guerreiros, uma pessoa capaz de transformar* – somado à ideia de que é possível “escolher” entre as opções de personalização de seu perfil – *além de serem sonhadores, curiosos, técnicos, profissionais*. Edifica-se um discurso que se demonstra aberto em relação às diferentes concepções de sujeito a serem convencidos, de modo a fixar uma identidade como natural e desejável.

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única. (SILVA, 2003, pp.72-74)

Em termos de subjetividade, o regime de convocação dos sujeitos promoveria um apagamento da diferença em prol de um olhar comum, ao definir características e capacidades a serem aprendidas. A valorização da individualidade no discurso seria apenas uma etapa, mobilizada na barganha para negociar com os sujeitos sua adesão ao projeto de sociedade ideal. Como exemplo dessa barganha, temos o sonho como abordagem didática – que considera os desejos e aspirações individuais como etapa de um processo que busca impulsionar os sujeitos a compartilharem de um sonho coletivo – e as narrativas inspiracionais como aporte do discurso empreendedor – que valoriza determinada trajetória de vida como exemplo de que é possível ser você mesmo e, paralelamente, traça um perfil ideal. Assim, ao se identificar com a FD do empreendedorismo, o sujeito convocado assujeita-se não apenas à ordem e aos saberes do discurso empreendedor, mas ao “ser empreendedor”, pressupondo a busca por adequação à uma uniformidade subentendida.

A comunicação identificada com a sociedade positiva, por outro lado, “estabiliza e acelera o sistema, pelo fato de eliminar o outro, o estranho” (ibidem)⁵⁶. Nesse aspecto, há uma coação sistêmica, que promove uma sociedade uniformizada. Podemos perceber como o projeto de promoção de uma sociedade empreendedora, como defende Drucker (2011), corresponde a um modelo comunicacional similar, que exclui o estranho, que achata e acelera a comunicação entre iguais. Essa é a expressão de uma monocultura empreendedora, o projeto ideal dos agentes mais combativos dessa cena. (CASAQUI, 2016, p.10)

Com as SDs 50, 51 e 52, observamos um constructo comunicacional orientado a estabilizar e acelerar sistemas de uniformização, a fim de promover uma “coação sistêmica”. Encaradas também como sujeitos no discurso, escola e sociedade são responsabilizadas pelo papel de educar e enfatizar a subjetividade programada do empreendedor, do sujeito transformador. No discurso das escolas transformadoras, emerge a enfática contradição de dizeres que se situam entre a liberdade de ação do sujeito protagonista e sua adequação a um modelo pré-definido de ser e agir. A voz e a vez dos sujeitos deparam-se com um caminho programado, onde a subjetividade transformadora define-se como o lugar onde se deve chegar, o sujeito que se deve ser.

⁵⁶ HAN, (2013, p. 11-12)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As interrogações contidas na conclusão emergem como subterfúgios, anunciados como laços – entre janelas e portais – para a continuidade de aventuras de pesquisa que se dão através da permanência do projeto a viver com o sujeito, sempre a se transformar em suas diversas relações com o mundo que lhe faz perguntas. É o que deveria ser. (HISSA, 2013, p.57)

Ainda que o sentimento seja de incompletude, manifesto no desejo de dar continuidade ao percurso investigativo a que nos propusemos, faz-se necessário encerrar a caminhada. Na verdade, encaramos esse momento de finalização não como um encerramento propriamente dito, mas como uma pausa. Não colocaremos um ponto final nesta dissertação, mas um ponto-e-vírgula, tendo em vista a amplitude de possibilidades e brechas que encontramos com os gestos interpretativos realizados. Sendo assim, para pontuarmos devidamente o nosso desfecho – e anunciar os laços entre janelas e portais da nossa aventura de pesquisa, parafraseando Hissa (2013) –, trataremos das vírgulas, travessões e parênteses, constitutivos da nossa trajetória de investigação.

Rememorando nossas primeiras incursões na série “Corações e Mentes” (objeto de pesquisa), vemos que as transcrições dos episódios viabilizaram nossa imersão nos dizeres articulados ao longo dos quatro episódios. Entre assistir, ouvir e reproduzir as falas no papel, foi que nos demos conta de um ponto fundamental: ainda que o convidativo olhar poético do discurso das escolas transformadoras, apresentado na série “Corações e Mentes”, nos estimule a observar o mundo pela perspectiva inspiracional, é preciso um esforço para mantermos nosso papel de analistas, vestindo as lentes da narrativa com criticidade e sobriedade. Afinal, nos propusemos a *compreender o funcionamento do discurso do empreendedorismo na narrativa em análise, observando-se o modo como são mobilizados saberes que se articulam no “entre-lugar” da perspectiva social em interface com o caráter econômico*, trabalho que exigiu um movimento analítico dedicado a contemplar e investigar as nuances do objeto de pesquisa.

Para tanto, nos atentamos constantemente ao fato de que a narrativa audiovisual é em essência uma edição, um constructo de recortes pré-selecionados a partir de determinada formação discursiva, na perspectiva da AD. Quando encaramos a série sob a óptica de seus idealizadores – Ashoka (organização de fomento ao empreendedorismo social, cujo fundador Bill Drayton é considerado o “pai do empreendedorismo social”), Instituto Alana (organização de impacto socioambiental, cuja presidente Ana Lucia de Mattos Barretto Villela foi

considerada a 18ª pessoa mais rica do Brasil em 2019⁵⁷, também acionista majoritária do Banco Itaú) e Itaú Social (descrito como “polo de desenvolvimento educacional” vinculado ao banco Itaú), encontramos a manifestação de um discurso que se constitui da interface entre o caráter econômico e o âmbito social. Nesse sentido, passamos a considerar o modo como a perspectiva do novo espírito do capitalismo – propulsor da óptica que legitima as práticas econômicas pelo viés do bem-comum e enaltece o empreendedor como sujeito ideal – demonstra sua força como formação ideológica e social, na qual se circunscrevem as diversas formações discursivas que orbitam a organização do meio social – dentre elas, a formação discursiva pedagógica.

Orientados por essa perspectiva e com as abordagens efetuadas no capítulo 3, identificamos os saberes que regem a personificação do empreendedor como representante desse “novo espírito”, dentre eles: a criatividade, os conhecimentos de gestão, autoconfiança, otimismo, coragem para aceitar riscos, desejo de protagonismo, persistência, resiliência – como um conjunto de habilidades e características psicossociais que define perfis possíveis (como os citados por Dornelas (2009): informal, cooperado, individual, franqueado, social, corporativo, público, do conhecimento, do negócio próprio; e a tipificação híbrida, proposta pela Endeavor (2014), com base em seis perfis dominantes: nato, meu jeito, situacionista, herdeiro, idealista e busca do milhão. Cumprimos, assim, com nosso primeiro objetivo específico: identificar os saberes discursivos que constituem a formação discursiva do empreendedorismo. Munidos desse primeiro resultado, passamos então a buscar no discurso proferido na série “Corações e Mentres” sinalizações da historicidade e do perfil empreendedor, tendo em conta o atravessamento dos sujeitos e dos discursos pelas ordenações da formação ideológica e social vigentes.

Considerando-se que o foco do objeto de pesquisa não trata estritamente do empreendedorismo, mas “de escolas que protagonizam grandes transformações na educação”, nosso gesto interpretativo pautou-se no constante desvelar do discurso empreendedor e (seus sentidos) como uma “presença ausente” – o não-dito que, pela sua ausência, também significa. Desse modo, entre a seleção e a análise de sequências discursivas (SDs), nos dedicamos a movimentos de interpretação imersiva frente aos sentidos mobilizados na série, a fim de acessar a profundidade das formações discursivas, nas quais se inscrevem os dizeres das escolas transformadoras.

⁵⁷ SALOMÃO, K. Brasil ganha novos bilionários: veja quem são os 20 mais ricos. In: **REVISTA EXAME [online]**. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/negocios/brasil-ganha-novos-bilionarios-veja-quem-sao-os-20-mais-ricos/>>. Acesso em: 15 de março de 2019.

Com as 52 SDs constitutivas do nosso corpus de pesquisa, foi possível efetivarmos nosso segundo objetivo específico: analisar a relação que se estabelece entre o discurso da educação transformadora e o discurso da educação empreendedora sob o enfoque da formação social do novo espírito do capitalismo. A partir da verificação do diálogo entre as quatro capacidades transformadoras (empatia, trabalho em equipe, criatividade e protagonismo) e os saberes identificados no capítulo 3, inerentes ao discurso do empreendedorismo (criatividade, gestão, autoconfiança, otimismo, coragem para aceitar riscos, desejo de protagonismo, persistência e resiliência), observamos o modo como: a) a empatia revela-se um saber vinculado ao discurso social, legitimador da conduta empreendedora e atrelado à cultura inspiracional do novo espírito do capitalismo; b) o trabalho em equipe se define como uma capacidade voltada ao desenvolvimento da habilidade de gestão, tomando as relações interpessoais como condições para o agir transformador e empreendedor; c) a criatividade se estabelece como o caminho para a inovação, exigindo uma performance disruptiva da própria escola; d) o protagonismo é um meio e um fim para a formação do “destruidor criativo”, articulando o sonho como abordagem pedagógica fundamental para a educação empreendedora.

Cabe salientar que esse processo de análise (da relação entre o discurso da educação transformadora e o discurso da educação empreendedora) desenvolveu-se ao longo de todo o capítulo 4, em paralelo à efetivação dos dois últimos objetivos específicos: c) depreender a lógica do discurso da educação empreendedora a partir das sequências discursivas da narrativa “Corações e Mentes”; d) identificar os deslizamentos de sentido que configuram a contradição nos dizeres articulados na narrativa. Para tanto, nos valem de contribuições críticas – de autores como Luc Boltanski e Éve Chiapello (com a visão apresentada em “O novo espírito do Capitalismo”), Pierre Dardot e Christian Laval (com sua obra “A nova razão do mundo”), Vander Casaqui (e suas diversas análises sobre o discurso e a figura do empreendedor social), Tomaz Tadeu da Silva e Kathryn Woodward (tratando da “Identidade e Diferença”), dentre outros – que viabilizaram caminhos para as investidas analíticas frente ao que se concebe como pressupostos da educação empreendedora – observados em obras como “Oficina do empreendedor” e “Educação Empreendedora – conceitos, modelos e práticas”.

Analisando o trânsito de saberes inerentes ao âmbito educacional e ao âmbito empreendedor – entre as fronteiras porosas da formação discursiva da pedagogia e da formação discursiva do empreendedorismo –, depreendemos a lógica do discurso da educação empreendedora. Com a abordagem interpretativa, proveniente de cada uma das capacidades transformadoras, elucidamos a articulação entre os dizeres das escolas transformadoras e os

dizeres referentes à formação do empreendedor, verificando-se o funcionamento do discurso do empreendedorismo na narrativa em análise a partir dos resultados que apresentaremos a seguir.

A empatia, como saber dominante, tanto do discurso das escolas transformadoras (como capacidade transformadora) quanto do discurso do empreendedorismo (como legitimadora da ação do destruidor criativo, que promoveria o desenvolvimento socioeconômico), revela sua complexidade ao ser mobilizada nas formulações discursivas dos sujeitos retratados na série. Como competência a ser trabalhada, vincula-se tanto ao domínio do individual (o exercício do olhar empático pelo sujeito) quanto do coletivo (olhar para “o outro”), porém não sem contradizer-se. Com as análises desenvolvidas a partir das SDs 05 a 16, nos deparamos com a dificuldade enfrentada pelas escolas transformadoras em tratar a empatia, pela óptica da diferença e da diversidade, sem cair no reducionismo – perspectiva essa que superficializa a diferenciação e o politicamente correto –, representando o risco do fortalecimento e enraizamento do preconceito velado, como aponta Silva (2003).

Os sujeitos acabam por entrar em contradição na tentativa de abraçar a diferença, enfatizando-a. Os dizeres da “mãe pagante” (SD 11), por exemplo, sinalizaram a maneira como o discurso social tenta “embalar” o discurso empreendedor – nos dizeres “meus filhos nunca teriam a oportunidade de conviver com essas crianças se não fosse o espaço da escola”, reflete-se a contradição entre o saberes que se atrelam à defesa de uma sistemática educacional de qualidade (para todos) e o bem-estar dos seus (em âmbito individualizado no que se refere ao seu núcleo de convivência, centrado em seus filhos), bem como um certo preconceito em relação aos não-pagantes (seus filhos nunca conviveriam com essas crianças). Na mesma direção, ao mobilizar em seu discurso questões relacionadas à problemática da desigualdade social – em “*nossa proposta de integração social*” (SD 09) e “*abrir essa educação pra quem não pode pagar*” (SD 10) – a diretora da escola Dendê da Serra, entra em contradição com a causa social à qual adere (a integração social); na tentativa de celebrar a igualdade, acaba por enfatizar a diferença entre pagantes e não-pagantes, ricos e pobres, uns de outros, adentrando na ordem da contradição.

Pelo viés inspiracional, dizeres voltados a exemplificar a prática da empatia (voltar-se ao outro) evitam a tratativa da diferença, vista como um problema a ser eliminado/combatido. A criticidade sobre a questão da “diferença” sofre assim um apagamento, haja vista que a perspectiva crítica, citada por Silva (2003), evidencia a importância de um projeto pedagógico e de uma estrutura curricular que referenciem e problematizem a diferença; no caso do

discurso analisado, o que vemos é a reiteração da diferença, assinalada em dizeres que evitam, condenam ou excluem o processo de diferenciação como foco de reflexão e criticidade.

Em paralelo, o currículo, como documento norteador das condutas pedagógicas, aparece no discurso como reforço desse apagamento, visto que é mobilizado ora para criticar a visão mecânica de uma concepção tecnicista de educação, ora para promover uma visão que celebra as diferenças, mas não propõe reflexões críticas e profundas sobre a diversidade e as subjetividades. Novamente retomando Silva (2003), para que seja plenamente desenvolvida nos sujeitos, empreendedores ou não, a visão crítica sobre os processos de diferenciação demanda o envolvimento não apenas contemplativo (celebração da tolerância e respeito) com saberes relativos à diferença, à identidade e à subjetividade, mas voltados à compreensão das relações sociais e do olhar para o eu e para o outro.

No caso dos discursos inspiracionais e também do empreendedorismo – pela apropriação da perspectiva que valoriza a coletividade para enaltecer a ação individual –, o discurso social é tratado como um pressuposto, gerando um desconhecimento, uma falta de profundidade sobre a essência do que é de fato um olhar voltado a problemáticas, discussões e desenvolvimento social. É um saber que se dilui em meio às outras abordagens do empreendedorismo e da óptica neoliberal, heterogeneamente ligadas ao econômico. Ao ser tomada como parte de um discursivo legitimador e inspiracional, sem aprofundar questões referentes aos movimentos sociais e à justiça social, por exemplo, a empatia torna-se um saber passivo frente ao caráter ativo da lógica econômica.

Seguindo a mesma direção, a tratativa sobre o trabalho em equipe revelou a importância de se transformar a imagem dos sujeitos da educação (docentes e discentes) em prol da formação de sujeitos autônomos e construtores de seu próprio caminho. Articulando o discurso pedagógico freireano, demonstra-se a relevância de se repensar as relações entre professores e estudantes, voltada, porém, a um determinado fim: a edificação da cultura *maker* – baseada em princípios de autogestão. Desse modo, a comunicação, a interação e a mediação entre os sujeitos é tratada menos como princípio transformador de um modelo “ultrapassado” (cuja base é a relação opressor-oprimido, objeto de crítica à perspectiva educacional freireana) e mais como uma estratégia, alinhada ao desenvolvimento da capacidade de gerenciar as relações e o convívio intersubjetivo. Nesse sentido, a valorização da interdisciplinaridade como um saber, alinhado à capacidade de se trabalhar em equipe, reflete as nuances das relações estratégicas, onde a troca de conhecimentos entre os sujeitos acaba direcionada ao desenvolvimento pessoal, em detrimento do coletivo.

Ao longo de nossas análises, a troca de informações, o relato do conhecimento empírico e a prática experimental encontram no discurso das escolas transformadoras a sua validação. Entretanto, em especial no tópico “criatividade”, a própria manifestação de determinados modelos a serem seguidos define-se como contraditória a essa visão. Como um jogo de paráfrases que se disfarçam de polissemias, se delineia um processo de substituição, de modo que, ao invés de se replicar conteúdos disciplinares, a orientação é que se repliquem saberes referentes ao ser empreendedor ou ser transformador. Assim, a crítica à padronização do ensino tradicional não se sustenta, haja vista que a replicação de certos ritualismos e condutas institucionalizadas define-se como um saber também dominante na tratativa escolar transformadora e, por extensão, na educação empreendedora.

Ao se apresentarem exemplos a serem seguidos ou receitas metodológicas que deram certo (como o mutirão), a relação entre quem ensina e quem aprende afasta-se da dialogicidade. As características e práticas do sujeito, que obteve êxito em sua caminhada, tornam-se um veículo de contaminação – como apontou Dolabela (2008). Ainda que se deseje amplificar os espaços de fala, para que haja um compartilhamento de experiências, o que vemos é a institucionalização perpetuar-se ou “transmutar-se” em dizeres-padrão. Além disso, ao colocar o professor na posição de organizador do espaço transformador, sobrepuja-se a abordagem da medição, cujo princípio seria promover uma relação dialógica entre os sujeitos do processo educacional. Nesses termos, a verticalização torna-se um saber não apenas constitutivo, mas dominante, fazendo das relações horizontalizadas uma ideia que serve apenas como legitimação ou motivação. A escola transformadora é descrita como um espaço que também institucionaliza e, inclusive, cria novas “opressões”.

Diante disso, observamos que a superfície do discurso aproxima-se do que poderíamos encarar como uma proposta de “transformação” na sistemática educacional; porém, ao nos aprofundarmos em seus dizeres, observamos que, substancialmente, esse discurso de transformação permanece atrelado às lógicas didático-pedagógicas que ele próprio coloca em cheque – como aquela que aloca os sujeitos em lugares pré-determinados a partir da estabilização do espaço discursivo. As capacidades a serem desenvolvidas nos sujeitos – empatia, trabalho em equipe, criatividade e protagonismo – seriam, portanto, alavancadas como discurso inspiracional, encobrindo um discurso que ainda se encontra fortemente filiado ao olhar que continua a tomar como base determinadas referências.

Como uma fantasia performática, o empreendedorismo corporifica-se no meio escolar a partir de um diálogo “inocente” que se estabelece com o que se concebe como uma “escola transformadora”. Discretamente, a idealização de um sujeito empreendedor ganha espaço em

uma concepção que veementemente valoriza a formação de perfis protagonistas, autônomos, criativos e coletivamente engajados. Os dizeres relacionados ao protagonismo revelam deslizamentos de sentido delineadores de um discurso que transcende a visão de que todos podem ser empreendedores, transformadores e educadores, passando a significar, a partir de princípios de convocação, a lógica que aponta o que “todos devem ser”. Para ilustrar essa estratégia de convocação, temos a abordagem que emprega o sonho dos sujeitos como catalizador para a ação, a fim de semear a ideia de um objetivo comum. Na tratativa do protagonismo, os sujeitos seriam motivados a compartilhar um projeto de sociedade, encarando o desenvolvimento econômico, por exemplo, como um sonho que também é seu.

Assim, no discurso da educação empreendedora, a inspiração revela-se um saber simbolicamente marcado pela necessidade de convocar os sujeitos a agirem. Como nos aponta Orlandi (2016, p.75), ainda que a relação dos sujeitos com a interpretação (dos modos como se identificam, do que dizem e do que lhes é dito) seja diferente ao longo das épocas – “não se é autor (ou leitor) do mesmo modo na Idade Média e hoje” –, é preciso lembrar que “trabalham aí as diferentes formas do confronto do político e do simbólico”. Ou seja, ainda que se considere possível movimentar-se, identificando-se, contra-identificando-se e desidentificando-se de determinadas formações discursivas, estamos sempre assujeitados a determinada conjuntura social, política e econômica. Os saberes dominantes de determinada época refletem-se em nossos lugares sociais e discursivos, de modo que a empatia, o trabalho em equipe, a criatividade e o próprio protagonismo configuram-se como capacidades a serem desenvolvidas com um determinado fim, demonstrando-se uma filiação de sentido marcada pela historicidade.

A nosso ver, articulam-se as ideias de liberdade de escolha, sonho e autonomia como “saberes pretexto”, legitimadores de um regime de convocação que precisa não de aliados, mas de engajados. Um projeto de sociedade que alinha a individualidade ao coletivo e a auto-realização ao bem-estar do todo, exigindo práticas de convencimento e táticas discursivas que se vinculem ao humano, ao afetivo, ao emocional. Sendo assim, no discurso das escolas transformadoras identificamos nuances de uma subjetividade programada a partir da qual se formaria o sujeito ideal de nosso tempo, cuja personificação encontra em múltiplas imagens sua possível materialização – dentre elas a do sujeito transformador, enaltecido na série “Corações e Mentres”, e a do empreendedor propriamente dito.

Desse modo, identificamos uma série de deslizamentos de sentido que configuram a ordem da contradição nos dizeres articulados na narrativa (quarto objetivo específico). Com os resultados de nossa investigação revela-se um funcionamento discursivo paradoxal, no qual os sujeitos se encontram assujeitados ao entre-lugar a partir do qual se estabelece a ordem da contradição, dos equívocos e da paráfrase que se disfarça de polissemia.

Chegamos, assim, ao momento de compreensão de nosso problema-questão de pesquisa: “*como o funcionamento discursivo da pedagogia empreendedora, materializado na narrativa ‘Corações e Mentes’, mobiliza saberes discursivos associados ao âmbito social e a lógica econômica?*”. Dentre a multiplicidade de incursões de nosso gesto interpretativo, desvelamos estratégias, padronizações e contradições que se estabelecem no trabalho de significação de um discurso que abarca a preocupação com a atuação econômica dos indivíduos atrelada ao impacto social. Assim, em um constante ir e vir, vemos que os sujeitos do discurso da pedagogia empreendedora são interpelados pelos diversos “entre” que constituem o agir empreendedor regido pela óptica neoliberal.

Entre o olhar individual (do lugar social e discursivo do eu) e o olhar coletivo (do bem-comum), encontra-se a capacidade de empatia como cerne social legitimador do discurso econômico; entre a valorização de si e a interdisciplinaridade do nós, o trabalho em equipe manifesta-se como propulsor da óptica das relações; entre a institucionalização (a segurança do agir) e a inovação (para arriscar), define-se a criatividade como uma capacidade essencial para motivar os sujeitos a promoverem a “destruição criativa”; entre o sonho individual (desejo) e o sonho coletivo (propósito), a capacidade de ser protagonista revela a base de uma sociedade que convoca cada um e todos a resolverem os problemas socioeconômicos que emergem de uma sistemática alimentada por essa dinâmica: o novo espírito do capitalismo.

Do que foi exposto até aqui, os dizeres do estudante Anderson da Silva – *Tem muito o que evoluir a educação no nosso Brasil, em si, no mundo todo, porque elas preparam a gente pra servir como máquina pro sistema, pra ser escravo do sistema e não pra gente transformar a nossa realidade* – nos indicam caminhos para análises densas, com as quais encerramos nosso percurso de pesquisa. A esta sequência discursiva dedicamos um gesto interpretativo final, mobilizado de maneira diferenciada: ao invés de buscar desvelar sentidos, nos dedicamos a levantar inquietações e perguntas que deixamos como portas entreabertas para futuras investigações. Sendo assim, compartilhamos as seguintes questões como possíveis caminhos para o aprofundamento dessa pesquisa.

Será que de fato a escola transformadora prepara para “transformar a nossa realidade” ou será que – como parte de um projeto envolvido por uma sistemática que precisa formar sujeitos aptos a agirem em prol da manutenção de suas engrenagens – se mantém os sujeitos da educação (educadores, estudantes, diretores, pais, comunidade etc.) assujeitados, envolvidos e aprisionados pela necessidade de “servir como máquina pro sistema” ou como “escravo” da máquina que conduz o funcionamento do sistema? Afinal, a escola como um espaço discursivo é perpassada pela ordem econômica e política vigente. Ainda que busque alternativas para um posicionamento contra hegemônico, será possível a sistemática educacional desvincular-se de sua natureza de Aparelho Ideológico de Estado? Afinal, a sociedade não continua a cobrar e colocar a encargo da escola (como instituição) a formação de seus cidadãos, mesmo frente à tratativa que valoriza outras “formas informais” de se fazer a educação?

Nesse sentido, emerge do processo de análise questionamentos importantes para o campo dos estudos da interface Comunicação/Educação, dentre eles o que se refere à dificuldade que o discurso enfrenta para, de fato, ser colocado em vias práticas e transformar a realidade da escola. Como exemplo, mesmo que o empreendedorismo mobilize olhares e objetivos engajados a processos de desenvolvimento e aperfeiçoamento da sistemática educacional, o que se percebe (à partir das SDs ou mesmo das imagens presentes na série “Corações e Mentes”) é a profusão de ritualismos e padrões ainda institucionalizados. Assim, a concepção freireana, pautada no diálogo, na horizontalidade e na abertura da escola para o mundo acaba, muitas vezes, ainda sombreada pela realidade simbólica – do assujeitamento e da repetição de determinadas condutas e perspectivas.

A cobrança para que a sociedade atue como educadora – como na fala do professor Tony Ramos (SD 52) – não seria também a prova do assujeitamento a um discurso que preza a cultura *maker* – todos podem [e devem] ser educadores? Será essa a materialização do que Freire (2016) apontou como o oprimido tornando-se opressor, em circunstâncias nas quais inverte-se a ordem da opressão, transmutada a imagem de educadores (agora meros orientadores do processo) e educandos (como detentores de seu próprio processo de ensino-aprendizagem, autogestores e autônomos)? Não seria essa uma *mea culpa*, transpondo para o “outro lado” – a sociedade como lugar abstrato, como sujeito generalizado, da qual na verdade todos(as) fazemos parte – a responsabilidade da educação?

A subjetividade não estaria à mercê de tantas outras subjetividades dadas como exemplos do ser ideal, criando obstáculos para que o “destruidor criativo” desperte de fato? Os empreendedores estariam, afinal, replicando identidades ou criando novas formas de ver o

mundo? Entre o “todos podem ser empreendedores” e o ideal do “destruidor criativo” encontra-se o discurso da educação empreendedora, mas onde ficam os contra-identificados ou desidentificados frente à essa formação discursiva? Onde estamos nós, como sujeitos, comunidades, sociedades?

Uma temática que se institui como possível horizonte de pesquisa para tais questões seria a tratativa em relação a identidade empreendedora. Afinal, se aqui observamos como o discurso funciona – como processo que se apresenta à luz das evidências que são os dizeres dos sujeitos – pensar no discurso como prática nos desperta para um olhar voltado à relação dos sujeitos com o discurso. Um próximo passo seria, portanto, aquele voltado à compreender a subjetividade empreendedora, ou como o sujeito empreendedor se entende (e se ele se entende) como tal. Em um mundo onde todos podem ser empreendedores, quem de fato o é? Quem de fato consegue em meio às inseguranças e incertezas promovidas e enfatizadas pelo próprio discurso empreendedor exercer o papel dessa figura complexa que se encontra num lugar discursivo e social de inúmeros “entres”? Como se reconhece (e há esse reconhecimento) o empreendedor que integra seu projeto de vida com um projeto de sociedade?

É com mais inquietações do que certezas que encerramos o ciclo de pesquisa relatado nesse trabalho dissertativo. Afinal, entre corações e mentes, estamos nós, seres humanos, animais políticos, sociais, econômicos, coletivos, solitários, assertivos, questionadores, polissêmicos, parafrásticos, contraditórios, inquietos...

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, L. M. Por uma epistemologia transmetodológica no campo da comunicação. In: MALDONADO, A. E. et al. **Metodologias de pesquisa em comunicação**: olhares, trilhas e processos. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011, p. 215-238.
- ASHOKA. Disponível em: <<https://www.ashoka.org/pt-br/programa/sobre-escolas-transformadoras>>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2019.
- ALANA. Disponível em: <<https://alana.org.br/>>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2019.
- BACCEGA, M. A. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. In: CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. (Org.) **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.
- _____. (Org.). **Estudos de comunicação e análise do discurso**: teoria e prática. São Paulo: Intermeios; Fafesp; ESPM, 2015.
- BACH JÚNIOR, J. A **Pedagogia Waldorf como educação para a liberdade**: reflexões a partir de um possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner. 2012. 414 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Curitiba, 2012.
- BIDERMAN, M. T. C. Análise de dois dicionários gerais do português brasileiro contemporâneo: o Aurélio e o Houaiss. **Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 5, p. 85-116, 2003. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59701>>. Acesso em: 10 de setembro de 2018.
- BOAVA, D. L. T.; MACEDO, F. M. F. Estudo sobre a essência do empreendedorismo. In: Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (EnANPAD), 30, Salvador. **Anais...** Salvador, 2006.
- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. de L. T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. 2001.
- BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, È. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BONIN, J. A. Nos bastidores da pesquisa: a instância metodológica experienciada nos fazeres e nas processualidades de construção de um projeto. In: MALDONADO, E. et al. **Metodologias de pesquisa em comunicação**. Porto Alegre: Sulina, p. 21-40, 2006.
- BRAGA, J. L. A prática da pesquisa em comunicação: abordagem metodológica como tomada de decisões. **E-Compós**: Revista da Associação Nacional de Programas de Pós-graduação em Comunicação, v. 14, p. 1-33, 2011. Disponível em: <<https://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/665>>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2018.
- CANAL GNT. Disponível em: <<http://gnt.globo.com/>>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2019.

CASAQUI, V.; MATIJEWITSCH, F.; FIGUEIREDO, C. B. S. Empreendedorismo, infância e celebridades: análise dos discursos do empreendedorismo para crianças. **Intexto**. Porto Alegre: UFRGS, n. 44, p. 99-119, jan./abr. 2019. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/intexto/article/view/78062/49892>>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2019.

CASAQUI, Vander. Estudos da cultura empreendedora no campo da comunicação: macroproposições, narrativas, inspiração. **Galáxia**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Semiótica. n. 37, p. 55-65, 2018. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/galaxia/article/viewFile/32741/25249>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2018.

_____. Discursos das pesquisas sobre empreendedorismo e empreendedorismo social na mídia digital: análise crítica. **Chasqui**: Revista Latinoamericana de Comunicación, n. 134, p. 299-313, 2017. Disponível em: <<https://revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/2715>>. Acesso em: 15 de agosto de 2018.

_____. Esboços e projetos da sociedade empreendedora: mundo conexcionista, sociabilidade e consumo. **Famecos**: mídia, cultura e tecnologia, v. 23, n. 3, 2016. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/22654>>. Acesso em: 15 de agosto de 2018.

_____. A invenção de um país de empreendedores sociais: “Imagina na Copa” e seu projeto de Brasil. **E-Compós**: Revista da Associação Nacional de Programas de Pós-graduação em Comunicação, v.18, 2015. Disponível em: <<https://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/1104>>. Acesso em: 15 de agosto de 2018.

_____. A construção do papel do empreendedor social: mundos possíveis, discurso e o espírito do capitalismo. **Galáxia**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Semiótica. n. 29, p. 44-56, jun. 2015. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/view/20109>>. Acesso em: 10 de agosto de 2018.

_____. Ideologia do empreendedorismo social: representações do trabalho em tempos de crise do Estado Social português. **Rumores**: Revista Online de Comunicação, Linguagem e Mídias, v. 8, n. 16, p. 19-36, 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/Rumores/article/view/89636>>. Acesso em: 15 de agosto de 2018.

_____. Questões metodológicas para o estudo das vidas narrativizadas: aplicação às narrativas de empreendedores sociais. **Famecos**: mídia, cultura e tecnologia. Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 866-883, 2013. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/14474>>. Acesso em: 15 de agosto de 2018.

CAZARIN, Ercília Ana. **Identificação e representação política**: uma análise do discurso de Lula (1978-1998). 2004. 270 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Porto Alegre, 2004.

CHIAVENATO, I. **Empreendedorismo**: dando asas ao espírito empreendedor. 4.ed. São Paulo: Manole, 2012.

_____. **Teoria geral da administração: abordagens prescritivas e normas.** 7.ed. São Paulo: Manole, 2014.

_____. **Introdução à teoria geral da administração.** 9.ed. São Paulo: Manole, 2014.

CITELLI, A. Escola, linguagem e diversidade cultural nos contextos midiáticos. In: **Comunicação & Educação**, v. 12, n. 3, p. 7-13, 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37653>>. Acesso em: 20 de setembro de 2018.

COAN, M. **Educação para o empreendedorismo: implicações epistemológicas, políticas e práticas.** 2011. 540 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Santa Catarina, 2011.

CORAÇÕES E MENTES: O UNIVERSO DOS OUTROS. Direção: Cacau Rhoeder. São Paulo: Maria Farinha Filmes: Videocamp, 2018. Documentário (26 minutos). Disponível em: <<https://www.videocamp.com/pt/movies/ep-1-coracoes-e-mentes-l-o-universo-dos-outros>>

CORAÇÕES E MENTES: EU, VOCÊ E O MUNDO TODO. Direção: Cacau Rhoeder. São Paulo: Maria Farinha Filmes: Videocamp, 2018. Documentário (26 minutos). Disponível em: <<https://www.videocamp.com/pt/movies/ep-2-coracoes-e-mentes-i-eu-voce-e-o-mundo-todo>>

CORAÇÕES E MENTES: A INVENÇÃO NOSSA DE CADA DIA. Direção: Cacau Rhoeder. São Paulo: Maria Farinha Filmes: Videocamp, 2018. Documentário (26 minutos). Disponível em: <<https://www.videocamp.com/pt/movies/ep-3-coracoes-e-mentes-i-a-invencao-nossa-de-cada-dia>>

CORAÇÕES E MENTES: A VOZ E A VEZ. Direção: Cacau Rhoeder. São Paulo: Maria Farinha Filmes: Videocamp, 2018. Documentário (26 minutos). Disponível em: <<https://www.videocamp.com/pt/movies/ep-4-coracoes-e-mentes-i-a-voz-e-a-vez-2018>>

COSTA, M. C. C.. Escola, memória, criatividade e poesia educomunicação e as artes. **Comunicação & Educação**, v. 19, n. 2, p. 7-14, 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/83821>>. Acesso em: 27 de julho de 2018.

COSTA, A. M. da; BARROS, D. F.; CARVALHO, J. L. F. A dimensão histórica dos discursos acerca do empreendedor e do empreendedorismo. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 2, p. 179-197, 2011. Disponível em: <<https://rac.anpad.org.br/index.php/rac/article/view/837>>. Acesso em: 10 de novembro de 2018.

COSTA, A. de S. M. da. **Convergências, divergências e silêncios: o discurso contemporâneo sobre o empreendedorismo nas empresas juniores e na mídia de negócios.** 2010. 286 f. Tese (Doutorado) – Fundação Getúlio Vargas, Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas. Rio de Janeiro, 2010.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo.** Boitempo Editorial, 2016. E-Book.

DOLABELA, Fernando. **Pedagogia empreendedora.** São Paulo: 2016. E-Book.

_____. **Oficina do empreendedor**: a metodologia de ensino que ajuda a transformar conhecimento em riqueza. Sextante, 2008.

_____. **O segredo de Luísa**: uma idéia, uma paixão e um plano de negócios: como nasce o empreendedor e se cria uma empresa. Sextante, 2006.

_____. **Empreendedorismo**: uma forma de ser. Brasília: Aed, 2003.

DORNELAS, J. C. A. **Empreendedorismo**: transformando ideias em negócios. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

_____. **Empreendedorismo**: transformando idéias em negócios. 4. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012

_____. **Empreendedorismo**. Elsevier Brasil, 2009.

DRUCKER, P. F. **Inovação e espírito empreendedor (*entrepreneurship*)**: prática e princípios. 1. ed., rev. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

ENDEAVOR. **Cultura empreendedora no Brasil**. 2014. Disponível em: <<http://info.endeavor.org.br/os-perfis-dos-empreendedores-brasileiros>>. Acesso em: 30 de setembro de 2016.

ENDEAVOR. **O que é Empreendedorismo: da inspiração à prática**. Disponível em: <<https://endeavor.org.br/sem-categoria/o-que-e-empreendedorismo-da-inspiracao-a-pratica/>> Acesso em: 20 de setembro de 2018.

EHRENBERG, A. **O culto da performance**: da aventura empreendedora à depressão nervosa. Aparecida: Ideias e Letras, 2010.

FERREIRA, M. C. L. Análise do discurso e suas interfaces: o lugar do sujeito na trama do discurso. **Organon**, Porto Alegre, v. 24, n. 48, 2010. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/28636>>. Acesso em: 20 de novembro de 2018.

FÍGARO, R. Estudos de recepção para a crítica da comunicação. In: CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. (Orgs.). **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

FIGUEIREDO, C. B. S. **Celebridades empreendedoras e narrativas inspiracionais**: pacotes biopolíticos de Bel Pesce e Flávio Augusto da Silva (Geração de valor) no âmbito da comunicação e do consumo. 245 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Escola Superior de Propaganda e Marketing, Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Práticas de Consumo, São Paulo, 2018.

FILION, L. J. Empreendedorismo e gerenciamento: processos distintos, porém complementares. **Revista de Administração de Empresas**, v. 40, n. 3, p. 8-17, 2000.

_____. Empreendedorismo: empreendedores e proprietários-gerentes de pequenos negócios. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 05-28, abril/junho 1999.

FRANÇA, V. V. O objeto da comunicação: a comunicação como objeto. In: HOHLFELDT, A.; MARTINO, L. C.; FRANÇA, V. V. (Org.). **Teoria da comunicação**: conceitos, escolas e tendências. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 39-60.

FRANÇA, V. V.; QUÉRÉ, L. O objeto e a pesquisa em comunicação: uma abordagem relacional. In: MOURA, C. P. de. LOPES, M. I. V. de (Org.). **Pesquisa em Comunicação**. Metodologias e práticas acadêmicas. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Editora Paz e Terra, 2016.

GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Diálogos**, v. 18, n. 2, 2012. Disponível em: < <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/3909/2386>>. Acesso em: 10 de novembro de 2018.

GÁVEA INVESTIMENTOS. <<http://www.gaveainvest.com.br/pt>> . Acesso em: 10 de fevereiro de 2019.

GUERRA, M. J.; GRAZZIOTIN, Z. J. Educação empreendedora nas universidades brasileiras. In: LOPES, Rose Mary A. (Org.). **Educação empreendedora**: conceitos, modelos e práticas. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: Sebrae, 2010. p. 67- 91.

GOMES, Evanise Rodrigues **A educomunicação e o fortalecimento de vínculos sociais e afetivos**: a experiência nos Centros de Referência de Assistência Social de Curitiba. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Setor de Artes, Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

GRIGOLETTO, E. Do lugar social ao lugar discursivo: o imbricamento de diferentes posições-sujeito. IN: INDURSKY, F. (org.). **Análise do discurso no Brasil**: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos: Claraluz, 2007.

HANSEN, F.; CORREA, R. S.; PETERMANN, J. Gesto autoral: fiador para experiências significativas no ensino de criação publicitária. **Famecos: mídia, cultura e tecnologia**, v. 24, n. 3, 2017. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/25999>>. Acesso em: 20 de agosto de 2018.

HANSEN, F. A criatividade em jogo: paráfrase e polissemia no processo de produção do discurso publicitário. **Rumores**, v. 9, n. 18, p. 185-203, 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/Rumores/article/view/90001>>. Acesso em: 10 de agosto de 2018.

_____. **Heterogeneidade discursiva**: o atravessamento do outro no processo criativo do discurso publicitário. Tese (Doutorado em Teorias do Texto e do Discurso), Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

HISRICH, R. D.; PETERS, M. P.; SHEPHERD, D. A. **Empreendedorismo**. Porto Alegre: Bookman, 2009

HISRICH, R. D.; PETERS, M. P. **Empreendedorismo**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. **Entrenotas**: compreensões de pesquisa. Editora UFMG, 2013.

HUERGO, Jorge A. Um guia de comunicação/ educação, pelas transversais da cultura e da política. In: APARICI, Roberto. **Educomunicação: para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014.

INDURSKY, Freda. **A fala dos quartéis e outras vozes**. 2.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

INDURSKY, Freda. **Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso**. IN: MITTMANN, S.; GRIGOLETTO, E.; CAZARIN, E. (Orgs.). *Práticas discursivas e identitárias: Sujeito & Língua*. Porto Alegre: Nova Prova, 2008, 9-33.

ITAÚ SOCIAL. Disponível em: <<https://www.itausocial.org.br/>>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2019.

KAPLÚN, Mário. Uma pedagogia da comunicação. In: APARICI, Roberto. **Educomunicação: para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014.

LAVIERI, C. Educação...empreendedora? In: LOPES, R.M. A. (Org.). **Educação empreendedora: conceitos, modelos e práticas**. cap. 1. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: Sebrae, 2010.

LANDSTROM, H.; BENNER, M. Entrepreneurship research: a history of scholarly migration. In: LANDSTROM, H.; LOHRKE, F. **Historical foundations of entrepreneurship**. Northhampton: Edgard Elgar, 2010.

LIMA, S. M. C. de. Comunicação & Educação: um olhar para a diversidade. In: CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, p. 159-174, 2011

LIMA, M. F.; ZANLORENZI, C. M. P.; PINHEIRO, L. R. **A função do currículo no contexto escolar**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

LÓPEZ-RUIZ, José Oswaldo. **O “ethos” dos executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo**. Tese de doutorado em Ciências Sociais. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2004.

LOPES, R. M. A. Referenciais para a educação empreendedora. In: LOPES, R. M. A. (Org.). **Educação empreendedora: conceitos, modelos e práticas**. Rio de Janeiro: Elsevier: São Paulo: SEBRAE, 2010.

LOPES, Alice Casimiro. **Teorias de currículo**. Cortez Editora, 2014. E-Book.

LOPES, R. M. A.; TEIXEIRA, M. A. A. Educação empreendedora no ensino fundamental. In: LOPES, R. M. A. (Org.). **Educação empreendedora: conceitos, modelos e práticas**. Rio de Janeiro: Elsevier: São Paulo: SEBRAE, 2010.

MARIANI, B. Ideologia e inconsciente na constituição do sujeito. **Gragoatá**, n. 5, Rio de Janeiro, EdUFF, 1998.

MARTÍN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, p. 7-42, 2014.

MARTÍN-BARBERO, J. Desafios culturais: da comunicação à educomunicação. In: CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

MERCUR. Disponível em: <<https://www.mercur.com.br/>>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2019.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, S. V. Análise documental como método e como técnica. In: DUARTE, J.; BARROS, A. (Org.). **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação**. São Paulo: Atlas, 2011.

MOURA, D. Entrevista [Fernando Dolabela]. **Revista Atividades & Experiências**. 2008. Disponível em: <http://www.educacional.com.br/revista/0408/pdf/06_Entrevista_Fernando_Dolabela.pdf>. Acesso em: 20 de janeiro de 2019.

NOBLE, D. M. **“Quem mexeu no meu texto?”**: língua, poder e autoria nos dizeres sobre o revisor de textos da publicidade. 2016. 123 f. (Dissertação – Mestrado em Estudos da Linguagem). Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

ORLANDI, E. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2015.

_____. **Discurso em Análise: Sujeito, Sentido e Ideologia**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

_____. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 5 ed. Campinas, SP: Pontes, 2011

_____. O sujeito discursivo contemporâneo: um exemplo. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (Org.). **Análise do Discurso no Brasil**: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos: Claraluz, 2007. p. 11-20.

_____. **Discurso e leitura**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 3. ed. Campinas: Pontes, 1999.

_____. **Interpretação: Autoria, leitura e efeito do trabalho simbólico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. Texto e discurso. **Organon**, v. 9, n. 23, 1995. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/29365>>. Acesso em: 10 set. 2018.

PREDEBON, J. **Criatividade**: abrindo o lado inovador da mente. São Paulo: Atlas, 1997.

SALGADO, J. **Entre solitários e solidários**: o empreendedor nos discursos da Folha de S. Paulo (1972-2011). 2016. Tese de Doutorado. Tese de Doutorado em Comunicação e Cultura). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Comunicação.

SALOMÃO, K. Brasil ganha novos bilionários: veja quem são os 20 mais ricos. In: **Revista Exame** [online]. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/negocios/brasil-ganha-novos-bilionarios-veja-quem-sao-os-20-mais-ricos/>>. Acesso em: 15 de março de 2019.

SANTOS, E. [org.]. **Currículos: teorias e práticas**. Rio de Janeiro: LTC, 2012. E-book.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas, 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf> Acesso em: 20 jan., 2019

SCHAEFER, R.; MINELLO, I. F. Educação Empreendedora: premissas, objetivos e metodologias. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 10, n. 3, 2016. Disponível em: <<http://periodicos.uff.br/pca/article/view/11270>>. Acesso em: 24 set. 2018.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3.ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2016. E-Book.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, p. 73-102, 2003.

VALE, G. M. V. Empreendedor: origens, concepções teóricas, dispersão e integração. **RAC-Revista de Administração Contemporânea**, v. 18, n. 6, p. 874-891, 2014. Disponível em: <<https://rac.anpad.org.br/index.php/rac/article/view/1075>>. Acesso em: 05 out. 2018.

VERGA, E.; SILVA, L. F. S. da. Empreendedorismo: evolução histórica, definições e abordagens. **Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas**, v. 3, n. 3, p. 3-30, 2014. Disponível em: <www.regepe.org.br/regepe/article/view/161>. Acesso em: 03 set. 2018.

VIDEOCAMP. Disponível em: <<https://www.videocamp.com/pt/about>>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2019.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, p. 7-72, 2003.

ZEN, A. C.; FRACASSO, E. M. Quem é o empreendedor? As implicações de três revoluções tecnológicas na construção do termo empreendedor. **RAM, Revista Administração Mackenzie (Online)**, São Paulo, v. 9, n. 8, p. 135-150, 2008. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/RAM/article/view/213>>. Acesso em: 01 out. 2018.

ANEXO 1 – NOTÍCIA SOBRE O LANÇAMENTO DA SÉRIE “CORACÕES E MENTES” – SITE DO PROGRAMA ESCOLAS TRANSFORMADORAS

14/04/2019

Série 'Corações e mentes' estreia em outubro no Videocamp e GNT



O PROGRAMA ▾ COMUNIDADE ATIVADORA ▾ NOTÍCIAS ▾ MATERIAIS ▾ CONTATO ▾

[Home](#) / [Notícias](#) / Série 'Corações e mentes' estreia na plataforma Videocamp e no canal GNT



Série 'Corações e mentes' estreia na plataforma Videocamp e no canal GNT

📅 03/10/2018

[corações e mentes](#), [educação](#), [escolas que transformam](#), [série](#)

Compartilhe



Nesta sexta-feira, dia 5 de outubro, estreia ***Corações e mentes, escolas que transformam***, uma série que viaja os quatro cantos do Brasil em busca de escolas que protagonizam **grandes transformações** na educação. Um convite para surpreender-se com a simplicidade das soluções criadas. Que tal entendermos, afinal, o que é **empatia**? O que mobiliza trabalhar em equipe e, como fomentar o **protagonismo**? A criatividade pode ser uma ferramenta essencial para a solução dos

Buscar 🔍

VEJA MAIS



Pelo direito de ser

reconhecido como alguém capaz de transformar



Programa Escolas

Transformadoras lança quatro Planos de Formação de Educadores



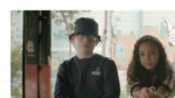
O bom projeto político-pedagógico desperta

no aluno a vontade de aprender



Outros mundos, outros sentidos: educadores

da Bahia apresentam projetos transformadores realizados em seus territórios



Escola Amorim Lima: "A

Curtir 43

Seguir

Correalização:



<https://escolastransformadoras.com.br/noticias/serie-coracoes-e-mentes-estrea/>

1/3

14/04/2019

Série 'Corações e mentes' estreia em outubro no Videocamp e GNT

Dirigida por Cacau Rhoden, de “Nunca me Sonharam” e “Tarja Branca”, a produção propõe exibir ações de escolas de São Paulo, Paraná, Bahia, Pernambuco, Ceará e Amazonas. Em comum, elas repensam seus processos de ensino e aprendizagem e **percebem a escola como um espaço de potência para a transformação social.**

processo de inclusão tem que ser compartilhada por todos”

No mês dos professores e professoras, todas as sextas-feiras de outubro, um novo capítulo de **Corações e mentes** estará **na íntegra** no Videocamp – plataforma online que disponibiliza produções de cinema que buscam impacto e transformação –, e será exibido no canal GNT, às 23h59.

Veja abaixo mais informações sobre cada episódio:

Episódio 1: O Universo dos Outros

Disponível para exibição no Videocamp a partir de 05.10 | Assista no canal GNT, no dia 05.10, às 23h59

O século XXI trouxe inúmeros avanços tecnológicos e milhões de pessoas se conectam em rede. Fronteiras geográficas desaparecem e tudo acontece ao mesmo tempo. Mas há um outro tipo de fronteira, que ainda precisa ser superada: a intolerância, a dificuldade de se respeitar e compreender a alteridade. A empatia é um valor e uma ferramenta essencial nesse cenário, auxiliando pessoas a assumirem diferentes perspectivas frente aos desafios dessa nova realidade. Um mundo de sujeitos realmente transformadores pressupõem que a empatia seja o princípio mediador de todas as nossas relações. Isso começa na escola.

Episódio 2: Eu, Você e o Mundo Todo

Disponível para exibição no Videocamp a partir do dia 12.10 | Assista no canal GNT, no dia 12.10, às 23h59

Qual o valor de se trabalhar em equipe? E o que levam para suas vidas estudantes, educadores e famílias que exercitam a capacidade de trabalhar em parceria, com a diferença? O trabalho em equipe ou a formação de agrupamentos heterogêneos é compreendida como uma inovadora e criativa ferramenta na resolução de conflitos e no alcance de resultados compartilhados. Ser capaz de liderar de forma colaborativa, assumindo diferentes papéis nos processos de aprendizagem, é um elemento fundamental para o exercício da cidadania.

Episódio 3: A Invenção Nossa de Cada Dia

Disponível para exibição no Videocamp a partir do dia 19.10 | Assista no canal GNT, no dia 19.10 às 23h59

Encontrar novos jeitos de ser, ocupar o mundo e resolver problemas complexos. A criatividade é uma competência que pode ser aprendida e cultivada nas escolas; compreende inúmeras linguagens humanas, não

Curtir 43

Seguir

Correalização:



<https://escolatransformadoras.com.br/noticias/serie-coracoes-e-mentes-estreia/>

2/3

14/04/2019

Série 'Corações e mentes' estreia em outubro no Videocamp e GNT

que forma a criatividade transborda um fim e se torna um meio de realizar uma permanente reinvenção do fazer escolar?

Episódio 4: A Voz e a Vez

Disponível para exibição no Videocamp a partir do dia 26.10 | Assista no canal GNT, no dia 26.10 às 23h59

A capacidade de criar, articular, mobilizar e agir coletivamente resulta na tentativa de resolver problemas que afetam a cada um e a todos. Cultivar o protagonismo na educação formal é reconhecer a enorme potência e poder transformador que habita em cada estudante, educador, gestor e família. Para isso, o episódio discorre sobre a importância de estimular o desenvolvimento do pensamento crítico, o despertar da sensibilidade e o engajamento em tomadas de decisão. E mostra como a ação dos estudantes não se restringe à participação ativa no currículo, mas ultrapassa os muros da escola, ocupa as ruas, problematiza os paradigmas sociais vigentes e propõe formas de resolver novos e velhos problemas.

Corações e mentes, escolas que transformam é uma produção da Maria Farinha Filmes, iniciativa do Instituto Alana, Ashoka e Itaú Social e apoio da Gávea investimento e Mercur.

Comentários

0 comentários

Classificar por

Mais antigos



Adicione um comentário...

Plugin de comentários do Facebook

['Corações e mentes' conta a história de escolas transformadoras](#) →

← [Trabalho em equipe que transforma e leva à universidade](#)

Curtir 43

Seguir

Correalização:



<https://escolastransformadoras.com.br/noticias/serie-coracoes-e-mentes-estreia/>

3/3

ANEXO 2 – TRANSCRIÇÃO DO EPISÓDIO 1: *O UNIVERSO DOS OUTROS*

Nina Flor Ferreira (Estudante)

A magia mais forte do mundo são as palavras e a gente tem que saber usar elas. Porque com uma palavra você pode declarar uma guerra e com uma palavra você pode parar uma guerra, sabe?

André Michima Deblire (Estudante)

Se não fosse o conhecimento a gente não conheceria as coisas, tipo as plantas, as frutas, o corpo humano... então eu acho que o conhecimento é uma coisa poderosa.

ABERTURA

Narrador

A educação pode fazer do mundo um lugar mais justo, mas esse modelo de educação que vivemos ainda faz sentido? Pra isso é necessário sair da zona de conforto. E se começarmos essa mudança olhando o outro?

----- **SÃO PAULO – SP**

EMEF Des. Amorim Lima

Ana Elisa Siqueira (Diretora)

Quando eu cheguei aqui a escola era toda cinza. Quando eu olhei pras crianças que tavam chegando na escola, todo mundo, a camiseta das crianças era cinza. Pra mim isso foi muito impressionante. E daí tinha grade em toda a escola, quando eu tirei as grades, as crianças falaram assim: “Diretora, ainda bem que cê tirou as grades, porque a gente não é louco nem bandido pra ficar preso.”

Francisco de Souza (Estudante)

Eu só queria complementar uma coisa... que essa escola é mais livre do que as outras, porque um dia eu fui com meus parentes votar em uma escola normal... e essa escola, eu não sei se é só impressão minha, mas de tanta grade que tinha, parecia até uma cadeia.

Geovanna Amorim (Estudante)

Eu diria que as pessoas que vêm pra essa escola... elas se libertam, porque normalmente vêm de uma escola quadrada... aqui elas *pãaaam*”

Ana Elisa Siqueira (Diretora)

Daí a gente descobre que era muito importante que todas as crianças estivessem num mesmo espaço e os educadores também. A gente descobriu que precisava quebrar as paredes.

Victoria Laguna (Estudante)

Não é só literal, né... ah, vou quebrar as paredes, porque eu vou meter uma marreta no tijolo... não! É porque... (risos)

Ana Elisa Siqueira (Diretora)

Foi um barulho enorme aqui na região. Eu me lembro que veio uma professora aqui pra ver o que tava acontecendo e que ela virou e falou assim: “Ana, cê tem ideia que a gente tá quebrando uma instituição?”

Victoria Laguna (Estudante)

É você quebrar a diferença e colocar todo mundo pra conviver junto, então, não é literal essa coisa de quebrar as paredes do Amorim... podiam quebrar as paredes no mundo inteiro, né?!

Ana Elisa Siqueira (Diretora)

Aí que eu me dei conta de que a gente tava mudando muita coisa, né?!

MANAUS – AM

Escola Municipal Prof. Waldir Garcia**Lúcia Santos (Diretora)**

A gente precisa realmente pensar, a gente ama o mundo, a gente quer um mundo melhor? E eu me questionava muito é esse isolamento, a região norte e as demais do país, né?! Preconceito e isolamento. Tinha um trabalho muito próximo com a comunidade, então a escola sempre foi muito envolvida com a comunidade. A gente começa a receber os haitianos e quando a gente, em 2015, a gente conhece o CEFA, que é o Coletivo Escola Família Amazonas (grupo de pais que quer uma educação diferente, investir na escola pública, com práticas inovadoras) e que ele vem e apresenta um projeto pra gente e a gente conhece, a gente se encanta, porque era aquilo que a gente procurava.

Marcelo Rodrigues (CEFA – Coletivo Escola Família do Amazonas)

As pessoas que se envolvem com o CEFA, e elas não querem uma educação melhor para os filhos, elas querem uma educação melhor pra sociedade, por isso agir em escola pública.

Ceane Simões (Mãe de ex-aluno)

Inicialmente o que era reunião de pais pra falar do que inquietava nas escola onde os filhos estavam matriculados, em escolas privadas, e são caras, né? Mas mesmo assim uma insatisfação muito grande com aquilo que tava sendo realizado do ponto de vista pedagógico e das relações que estavam sendo estabelecidas com as pessoas, né?”

Lúcia Santos (Diretora)

A gente começa a repensar, a estudar, a refletir e começa a mudar e aí vêm os conflitos.

Salomé Vasconcelos (Professora Multidisciplinar)

Quando o projeto chegou aqui foi uma dificuldade pra gente também, não foi só pras crianças.

Eliane Pinheiro (Professora e Oficina de Literatura)

Eu quis pular fora. Eu cheguei com a Lúcia e disse assim: “não, essa escola assim muito solta, não é minha cara, eu tenho que sair!”.

Salomé Vasconcelos (Professora Multidisciplinar)

Porque a gente tem que se despir daquela roupa que nos foi vestida, pra vestir uma roupa nova.

Lúcia Santos (Diretora)

Levou um tempo, né?! A gente ainda tá nesse processo de aprender, porque nós não estamos acostumados a ter uma gestão participativa.

Eliane Pinheiro (Professora e Oficina de Literatura)

Eu tenho medo do novo, porque o sapato velho é tão gostoso, né?! Então te dizer assim: “ah, eu abracei essa nova metodologia!”, não abracei assim não, ainda tá meio assim... mas eu faço e quando eu faço eu vejo fruto e eu fico maravilhada. Puxa aconteceu, que legal... pra quê o desespero?

Lúcia Santos (Diretora)

Desde que nós iniciamos em 2016, em fevereiro mesmo a gente já começou as assembleias, onde eles elaboram essa pauta, né?! E a gente vem com um grande grupo que a gente discute, toma algumas decisões no coletivo e depois a gente precisa avaliar, ‘tá dando certo?’, e eles vão executar muito melhor, a participação vai ser melhor.

Helena Pinheiro (Estudante)

Quando a gente faz assembleia, a gente pode discutir coisas e a gente que decide.

Gabriel Cardoso (Ex-aluno)

Nós, alunos, é como se fosse igual deputado, chegasse lá e nós mesmo dava as ordens pra escola... e tipo assim, foi muito bom, que ela pode nos ouvir e nós ouvimos ela, entendeu?

Ceane Simões (Mãe de ex-aluno)

Os adultos também começaram a incorporar essa ideia de ser uma criança nesse sentido de aprender e sonhar também e colocar o ‘e se’, e se a gente fizer daquele outro jeito?

Lúcia Santos (Diretora)

É bonito de se ver o aluno tendo consciência e ele cobrando de um professor, e em público, porque que as aulas são chatas... e a gente começa a se policiar, porque a gente não tá acostumado a ser cobrado.

SERRA GRANDE – BA
Escola Dendê da Serra

Silvia Reichmann (Diretora)

Lancei uma semente pras pessoas que eu fui encontrando de uma escola diferente, de uma escola que possa falar uma linguagem mais próxima à criança, tocar as emoções da criança, desenvolva as habilidades múltiplas dessa criança e que esteja aberta, antes de mais nada, a quem já estava aqui. Na escola Dendê da Serra, usamos a pedagogia Waldorf*, que é até bastante conhecida já no Brasil, mas normalmente é restrita a escolas particulares, até bastante caras. O que distingue a Dendê da Serra, especialmente, que é bem raro ainda no Brasil, é a nossa proposta de integração social, a gente não quer ser nem uma escola pra rico e nem uma escola pra pobre.

Taís Lemos (Estudante)

Porque aqui na nossa sala a gente tem pessoas negras, japonesas, franceses... de várias situações, de várias histórias, a gente consegue viver junto e se tornar igual um pro outro.

Silvia Reichmann (Diretora)

Nossa conversa com as famílias pagantes é uma conversa de quem busca parceiros, quem busca pessoas que também contribuam com a missão da escola que é abrir essa educação pra quem não pode pagar. A gente faz questão que mais da metade dos nossos alunos seja bolsista, porque isso cria um outro ambiente.

Taís Lemos (Estudante)

É uma transformação que o mundo precisa, porque tem lugares que a diferença é um bicho de sete cabeças.

Fabrizio Nogueira (Estudante)

É, a Dendê forma não pra ser mais um robô, pra ser uma pessoa que possa mudar a história do mundo.

Silvina Bender (Mãe de Yasmin e Daniel)

E se a gente pensar no Brasil um país de dois extremos, assim tão distantes, né? Que nunca se encontram ou se encontram em outro tipo de circunstâncias e colocar eles juntos dentro da sala de aula. A junção desses dois extremos é uma esperança assim que me dá realmente pro futuro. Vamo parar e olhar pro mundo, a gente tá feliz com o mundo que a gente tem?

Silvia Reichmann (Diretora)

Você quer transformar esse mundo? Por onde você começa, né? Em um momento da minha vida eu descobri que a educação é uma ferramenta maravilhosa pra mudar a nossa realidade.

Nina Flor Ferreira (Estudante)

Quando você tem uma mente fechada, você vai sentir a antipatia de todo mundo que é diferente de você; simpatia das pessoas que é igual, mas eu acho que cê nunca vai sentir empatia.

Sofia Slongo (Estudante)

E conversando com pessoas que têm uma... um estilo de vida diferente ou uma qualidade de vida diferente, a gente consegue se colocar no lugar do outro, entender como a pessoa se sente.

Nina Flor Ferreira (Estudante)

Empatia é quando você... você entende as diferenças da pessoas e mesmo assim você gosta dela, sabe? Você... é um calor humano que atrai.

Silvia Reichmann (Diretora)

A nossa sociedade precisa de seres humanos que não se isola em grupos, mas seres humanos capazes de, né, fluir, de interagir, de se mover entre os diferentes grupos. Pra isso eles têm que dominar a linguagem desses diferentes grupos, conhecer o comportamento desses diferentes grupos; não podem se estranhar por qualquer coisinha que não é do jeito como é o meu grupo, né? Então, isso é o que eles aprendem aqui na escola.

Silvina Bender (Mãe de Yasmin e Daniel)

Eu acho que tem que ser pra todos, porque senão a gente não tá fazendo nenhuma mudança. Se colocar só os ricos pra ter essa possibilidade, vai continuar igual. E foi o que teve até agora, né? Agora o que que isso faz, né? Acho que a primeira coisa que eu vejo é o presente que os meus filhos tão recebendo, o presente de sentar com crianças que eles não sentariam junto em outros lugares numa sala de aula. São pessoas que, se não fosse essa escola, quando que a gente ia entrar na casa dessas crianças e eles iam brincar juntos? Porque eles tavam numa certa bolha, né?

Posição-sujeito empreendedora > o lugar social não, mas o discurso sim

Sofia Slongo (Estudante) recitando poema em sala de aula.

O sol magnífico aparece, banhando o mundo de cor.

Me abraça com seus raios, me envolva com o calor.

Professora lendo o poema de estudante

“Cada um, ser humano, é um universo de pensamentos e sentimentos.

O universo, o vazio, o nada, o infinito.

Um mar de estrelas.

Ninguém sabe quantas são.

Mas giram em grupos.

Mais no mesmo universo”

Bonito!

Débora Nogueira (Mãe de Fabrício e Nataly)

Minha filha, ela tinha muita dificuldade de se expressar. Ela não conseguia falar muito... a Nataly era muito *timidazinha*, se escondia muito e, você perguntava algo pra ela, ela ficava naquela ‘ai será, se eu respondo’. E o primeiro impacto que eu tive assim, nossa de... chorar horrores... primeiro teatro da minha filha e que deu um show maravilhoso. Eu falei ‘gente, minha filha! Que tá falando muito bem, que tá se expressando, que tá lutando com essa espada!’ (risos). E eu fiquei sem fala, não conseguia levantar da cadeira, pegaram água com açúcar me deram, porque eu tremia muito e... foi maravilhoso!

Simone Lôpo (Professora)

A gente não tá formando, é... crianças aqui pra irem todos pra universidade, pra serem médicos, advogados, mas que eles tenham, é... uma capacidade de escolher o que eles querem

Silvia Reichmann (Diretora)

Tudo que deixa o ser humano mais livre vai deixar ele mais feliz, mais motivado, né? Então a gente tenta também não trabalhar pela... pressão, né, de notas e avaliações, mas de interessar o aluno, de despertar o interesse dele, a curiosidade dele, a criatividade dele e a imaginação dele, pra ele entrar nessa viagem junto com o professor.

Professora: Uma explosão de quê?

Estudantes: De luz... luz!

Professora: Parecido com o sol, só que o sol é o maior que a gente tem no nosso sistema, né?

Estudantes: É uma bola de fogo, né?

Professora: É, uma grande bola de fogo...

Sofia Slongo (Estudante)

Porque a gente fica na cabeça pensando muito tempo naquilo e aí quando a professora fala pra gente, a gente tipo ‘nossa, era tão óbvio!’. Mas sem a professora ter colocado aquela pulga atrás da orelha, assim, é... acho que a gente não teria feito um avanço todo mundo junto pra chegar na resposta.

João Vitor Paiva (Estudante)

De vez em quando ela só mostra e pergunta o que a gente viu. E, de certa forma, a gente dá aula um pro outro.

Silvia Reichmann (Diretora)

E hoje em dia os estudos estão comprovando cada vez mais o quanto brincar é essencial. Vai desenvolver os neurônios, o cérebro, a capacidade de interagir com as outras crianças... e a gente vê nos resultados que isso funciona.

Thiago Taddei (estudante)

Eu costuma ter muita imaginação me esperando pelo ambiente que essa escola tem.

Laiza Teixeira (estudante)

É... mais cor, diferente das outras, têm umas que não têm muita cor, essa tem bastante cor.

Sofia Slongo (Estudante)

Poder subir na árvore, poder, é... nadar no rio e fazer... tipo, viver, entendeu? Não só estudar na escola.

Thiago Taddei (Estudante)

Pra mim, a floresta aí me inspira a fazer as coisas.

João Vitor Paiva (Estudante)

A natureza ensina e só com observação você pode ver isso.

Sofia Slongo (Estudante)

Nessa escola a gente tem a arte de aprender.

MANAUS – AM

Escola Municipal Prof. Waldir Garcia**Lúcia Santos (Diretora)**

A gente tem uma heterogeneidade muito grande, o diverso muito grande na escola. Assim, 80% dos nossos alunos, as condições de moradia deles são essas, é sem condições. Daí como é que a gente pode pedir pra esses meninos que ele tenha uma rotina de estudo, que ele tenha uma tarefa de casa, que ele estude... ele não tem espaço pra estudar. Então a escola é o espaço que eles têm pra estudar, pra brincar, pra comer. A escola passou a oferecer o café da manhã, porque muitas crianças chegam sem tomar o café da manhã. Têm algumas que saem à sexta-feira e só voltam a comer na segunda.

Salomé Vasconcelos (Professora multidisciplinar)

Educação não se resume aqui no... nesse espaço formal. Sair da escola pra conhecer os arredores da escola, é... apropriar-se desse espaço, dizer ‘essa é minha comunidade’, ‘esse é o meu bairro’, é fundamental, assim, pra desenvolver todos os aspectos da criança como ser humano, né? Não só o aspecto cognitivo, ela tem que desenvolver seu aspecto físico, social, afetivo, né?

Sahel Sena (Estudante)

Vocês viram aquilo ali? (*Apontando para o navio carregando lixo*) É o lixo que foi retirado do rio.

Turma realizando visita ao mercado municipal, fazendo anotações, observando/analizando frutas e verduras.

Professora mostra para a turma os alimentos que serão descartados.

Professora Salomé: E essa cenoura, essa cebola... se tiver pra vender, vocês acham que ela vai ser vendida, que ela vai ser comprada?

Turma: Não!

Professora: Não. Então, é por isso que elas são descartadas por quem está vendendo... mas a gente pode reaproveitar.

Sahel Sena (estudante criança)

Com tudo isso daria pra fazer muitas sopas... saladas de frutas imensas!

Salomé Vasconcelos (Professora multidisciplinar)

Então, é trazer pra dentro da escola o mundo real! Não aquele mundo que veem no livro didático, né? (tom e gestual representando o “ideal”, longe da realidade) Do mundo que vai fazer parte da vida deles!

Professora Salomé: Vocês sabem que fruta é essa daqui?

Turma: Abacate!

Professora: Abacate. E na sua língua, como é que é?

Elkenor Pavelus (estudante haitiano): “Zaboka”.

Professora: “Ezaboká”?

Outro estudante: “Zaboka”!

Victoria Miranda (Estudante)

Eu gosto muito de ver outras crianças, principalmente falando outras línguas diferente do que eu. Eu acho muito legal!

Jodith Orinel (Mãe de Joseph)

A escola é nossa. Mães, pais tão fazendo também um trabalho pra contribuir também na educação das crianças.

Jodith Orinel (Mãe de Joseph)

Os escravo não podia comer essa sopa, eles comia era sopa de pão ou uma carne seca. E depois do... da liberdade do Haiti, da independência, essa sopa ficou como uma lembrança.

Voz de Ceane Simões (Mãe de ex-aluno)

O principal ponto de transformação da Waldir Garcia, de 2016 pra cá, é justamente essa conversão de todos em educadores. Todos são educadores e aprendem e ensinam.

Lúcia Santos (Diretora)

O papel da empatia é você saber o que é importante pra você, pro outro, e junto, esse fazer tem que ser junto, eu me colocar no lugar do outro.

SÃO PAULO – SP

EMEF Des. Amorim Lima

Manuely Martiniano (Estudante)

Eu acho que tem que aprender todo mundo junto. Fica mais legal, fica mais juntinho... fica com mais amizade, mais cor.

Ana Elisa Siqueira (Diretora)

Quando se amplia o lugar onde as crianças vão tá, o trabalho não é mais um trabalho isolado, mas é um trabalho coletivo, mas ao mesmo tempo um coletivo que olha pra si. E porque eu olho pra mim, eu consigo olhar pro outro, pra construir de verdade uma perspectiva coletiva, solidária...

Maria Silva Rios (Professora de Matemática e Tutora)

O Amorim não tem salas, tem o salão. Esse salão às vezes chega a ter 100 alunos.

Gabriela Arbex (Estudante)

E tem dois salões que é do ciclo 1 e do ciclo 2 e aí fica o terceiro, quarto e o quinto juntos...

Luana Rodrigues (Estudante)

É que quem tem mais conhecimento vai passando pro outro, isso é muito legal que um vai repassando, sabe? Isso é muito gostoso, assim...

Manuely Martiniano (Estudante)

Aí a ajuda vai crescendo, crescendo... e aí depois você ajuda outra, até todo mundo tiver uma família bem grande de ajuda.

Victoria Laguna (Estudante)

Nas outras escolas cê vê uma dúvida, qualquer dúvida, cê pergunta pro professor, ele te dá uma resposta. Aqui não, aqui cê tem que aprender a pensar.

Geovana Amorim (Estudante)

Exato! Aí cê pensa ou sozinho ou com seus colegas...

Ana Elisa Siqueira (Diretora)

Têm problemas, óbvio que tem, tem uma hora que brigam... quem que vai mediar? Em primeiro lugar, uma pessoa que não tá trabalhando, é o grupo, né? Como que cê vai... ‘ó não tá dando’, ‘cê acha que tá legal’, ‘como a gente pode te ajudar?’, isso tudo é um exercício de cidadania, é um exercício de solidariedade... e ao mesmo tempo é um exercício de invenção, eles têm que inventar soluções pra esses problemas o tempo todo!

Maria Silva Rios (Professora de Matemática e Tutora)

Tem que mudar, não dá pra ser como era antigamente. As crianças têm outras expectativas, vivem um outro mundo e a gente tem que chegar nessas crianças, senão a educação não vai acontecer nunca

Francisco de Souza (Estudante)

Nós somos diferentes, mas isso não significa que nós devemos ser separados por um muro...

Manuely Martiniano (Estudante)

Tipo assim, só porque eu sou morena eu não posso brincar com o Francisco?!

Francisco de Souza (Estudante)

Isso é errado!

Entrevistador: Como é que é a história do muro, Francisco?

Francisco de Souza (Estudante)

No negócio do muro de Berlim, quer dizer, do muro da vergonha lá no México, entre o México e os Estados Unidos... não sei porque criaram aquele muro!

Manuely Martiniano (Estudante)

Porque todo mundo é ser humano, porque que eles querem se separar se todo mundo é igual? Tipo, eu sou uma pessoa, o Francisco é uma pessoa...

Francisco de Souza (Estudante)

Nós somos da raça humana...

Manuely Martiniano (Estudante)

É...

SERRA GRANDE – BA**Escola Dendê da Serra**

Entrevistador: Ir pra escola é bom?

Jovens: Aaaaaaaahhhhhh!!! (risos) É ótimo!

Fabício Nogueira (Estudante)

Aí a gente chega na oitava série, quer voltar na primeira, sabe?

Thainá Mendonça (Estudante)

Ai que saudade da terceira... da primeira série que eu desenhava o... sei lá, cordeirinho pulando a cerca! Que saudade...

SÃO PAULO – SP

EMEF Des. Amorim Lima

Ana Elisa Siqueira (Diretora)

Ah, olha, eu não sei se as pessoas acreditam que a educação pode transformar o mundo, assim, de verdade, assim, fazer um mundo mais justo, por exemplo. Pensar sobre isso deve dar muito, eu acho que dá muito medo nas pessoas. Então é melhor pensar que a educação serve mais pra obedecer ou pra o mundo continuar do jeito que ele é.

Maria Silva Rios (Professora de Matemática e Tutora)

Eu acho que a gente vem de uma cultura de repressão, então o medo da liberdade é uma coisa já que vem, né? Mas eu acho que as pessoas têm um pouco de medo, porque a hora que você deixa as pessoas livres e autônomas, você não tem controle nenhum sobre elas.

MANAUS – AM

Escola Municipal Prof. Waldir Garcia

Lúcia Santos (Diretora)

Hoje a escola é uma escola de escuta, né, uma escola que media e não uma escola que detém conhecimento e eu que sei... não dá mais. E essa aprendizagem passa a ser uma aprendizagem significativa, porque ela sabe porquê que a escola é importante pra ela, quê que ela quer ser, o que a escola pode fazer pra que ela seja.

Gabriel Cardoso (Ex-aluno)

Se você não formar seu caráter, quem vai ser você, né? Eu era muito indeciso, eu tinha muito sobre... de dúvida, sobre aquilo, sobre isso, mas a escola me ensinou a ser sempre determinante.

Berwens Cadet (Estudante haitiano)

Quando eu cheguei aqui, meu pai me botou num curso, mas eu não aprendi nada! Aí eu estudei na outra escola também e eu não conversava muito, aí quando eu cheguei nessa escola eu aprendi muito.

Ceane Simões (Mãe de ex-aluno)

A escola tendo autonomia pra pensar na educação junto com os pais, as crianças e toda a comunidade, a gente tá dizendo assim ‘essa é a chance que a gente tem de aprofundar o sentido de autonomia da escola’. Não só a questão da autonomia pedagógica, em vários outros sentidos, né?

SÃO PAULO – SP

EMEF Des. Amorim Lima

Entrevistador: Quais são as aulas que você tem aqui que você gosta mais?

Ramiro Ribeiro (Estudante): Matemática...

André Michima Deblire (Estudante): É!, matemática, inglês, tutoria, grupo de responsabilidade, aula de música...

Ramiro Ribeiro (Estudante): É, tudo!

André Michima Deblire (Estudante): Aula de coral...

Ramiro Ribeiro (Estudante): Tudo, não é?

André Michima Deblire (Estudante): É!

Manuely Martiniano (Estudante)

Eu vou levar amor, vou levar conhecimento e também vou levar muito as aulas de matemática, porque eu fiquei sabendo que em tudo tem número! Em tudo tem matemática! Então se eu levar matemática pra minha vida eu vou... eu vou muito... eu vou ser muito feliz!

Fabício Nogueira (Estudante)

E eu ficava doidinho pra acabar o ano... só que aí conheci a Dendê e, assim, você não consegue tirar ela da mente. É 24 horas. É uma família, mora...vem morar no coração, em vez de ficar na mente, ela vem pro coração. E aí esse é o mais importante, trabalhar com a mente e o coração. A sabedoria você aprende não só com a mente, você aprende com todo corpo. E hoje eu sou um dos bons, um dos, é (risos) lá da matemática, mas eu aprendi a amar matemática, a amar o ensino.

Taís Lemos (Estudante)

Na verdade, cê é um dos bons mesmo da matemática. Termina primeiro que todo mundo, é um dos que termina primeiro e fica lá ‘cê quer de ajuda? Cê quer ajuda?’ (risos)

Débora Nogueira (Mãe de Fabício e Nataly)

É possível sim, a gente tem a prova aqui em nossa frente que é possível. Meus filho é prova disso. Porque tem esse ensino, esse apoio maravilhoso.

Victoria Laguna (estudante)

Porque se você for ver, a maioria das escola têm uma fala de ‘eu moldo pessoas, eu faço pessoas de tal jeito, de tal forma, com tal cabeça’. Acho que uma escola ser transformadora, na verdade, é ela não transformar tanto assim, é ela deixar a pessoa ser quem ela é e só levar ela pro caminho certo, sabe? Dar um empurrãozinho pra ela ser uma pessoa que, sabe, ela sinta confortável com si mesma na vida dela.

Maria Silva Rios (Professora de Matemática e Tutora)

Eu acho que isso é uma espiral, né? Porque a gente começou assim e ela tá... e vai, vai longe!

Ana Elisa Siqueira (Diretora)

Eu tenho que me sentir desafiada, a escola tem que ter sentido, eu tenho que vim aqui todos os dias, porque tem um sentido... pra que as pessoas tenham alma, né? Acho que o sentido é ter alma!

Francisco de Souza (Estudante)

Bem, meu sonho é ser músico, ator e escritor, porque é um jeito de você se expressar, assim, pro mundo!

João Vitor Paiva (Estudante)

Mesmo que a pessoa escute essa, veja essa entrevista inteira num programa de TV, isso é muito pouco comparado ao que você aí que tão aqui... uma volta nessa escola, um recreio, assim, dá pra você já perceber muito mais do que vem desse programa.

Francisco cantando.**João Vitor Paiva (Estudante)**

A gente conversou aqui muito e vocês, o que tiraram dessa conversa?

ANEXO 3 – TRANSCRIÇÃO DO EPISÓDIO 2: *EU, VOCÊ E O MUNDO TODO*

Everton Lima (Estudante): Eu sei muito de poder. Tem poder de vôo, ele tem como voar pelo chão e pelo céu. Poder de fogo que é laçar fogo. O poder de estudar, é claro! Esse poder é você ter uma mente muito ‘saiba’, ô, muito esperta pra você escrever muito...

Felipe Carvalho (Estudante): Pra conseguir estudar direito!

ABERTURA

Narrador

A cada segundo acontecem transformações em nosso planeta. Eu, você e o mundo todo fazemos parte disso. Cada ação e reação nossa pode mudar o rumo da vida por aqui. Se vivemos todos juntos, faz sentido sonhar sozinho?

PENTECOSTE – CE

Manuel Andrade (Fundador do PRECE)

Essa é a história de sete estudantes que moravam nas plagas lá do Pentecoste, no meio das brenhas do pequeno Cipó.

Seus pais eram pobres, com pouca escola e eles sonhavam pra eles um futuro melhor.

Mas sem professores e com pouco dinheiro, não tinham saída e ninguém tinha dó.

E aí, de repente, entre eles, surgiu *um* grande ideia que deu gosto de ver.

Eles somaram porque sabiam e depois entre si dividiram o saber.

E em 18 de outubro de 94, criaram um projeto de educação.

E os sete estudantes, cooperando entre si, trouxeram esperança pro nosso sertão.

Tony Ramos (Professor de Filosofia)

La no Cipó, a gente estudava embaixo dos juazeiros. Pra quem não conhece o sertão, a Caatinga, o juazeiro é uma planta que, mesmo quando a gente tá sofrendo com a seca, ele continua verde. A sombra do juazeiro era o espaço onde a gente trocava nossos sonhos... não só o conhecimento, mas onde a gente trocava nossos sonhos, nossas histórias de vida. E primeiro tinha essa coisa da necessidade, a gente não tinha professor, né? A gente não tinha quem... tinha o professor Andrade que nos orientava, chegava final de semana da universidade, motivava.

Manuel Andrade (Fundador do PRECE)

Aí depois isso cresceu, os meninos começaram a entrar na universidade e voltar e desenvolver várias ações diferentes.

Tony Ramos (Professor de Filosofia)

Será que esse negócio que deu certo debaixo das árvores, vai dar certo dentro de uma sala de aula? Deu medo na aula, assim...

Manuel Andrade (Fundador do PRECE)

E o PRECE ganhou o status de um programa que vai para as escolas.

PRECE – Programa de Estímulo à Cooperação na Escola
EEEP (Escola Estadual de Educação Profissional) Alan Pinho Tabosa
Pentecoste – CE

Tony Ramos (Professor de Filosofia)

A Lampião, ela traz DNA do PRECE, o DNA da cooperação, da solidariedade, sabe? E a educação, a gente tem que ter ternura, tem que ter solidariedade, tem que ter cooperação, tem que ter empatia, isso tudo tem que tá dentro duma escola. Essa sopa tem que tá dentro da escola.

Mônica Mota (Ex-aluna e escritora)

Só que a gente vem de um ensino tradicional que não tem essa cooperação. Existe um individualismo, só que a partir do momento que você entra Lampião, esse individualismo, ele simplesmente, ele acaba, não existe mais isso.

Everton Nunes (Estudante)

A gente se depara com tanta liberdade de expressão, com tanto protagonismo estudantil, nosso mundo se expande de uma forma que a gente não imaginava.

Tony Ramos (Professor de Filosofia)

Essa escola, para além de uma escola de aprendizagem cooperativa e solidária, é uma escola emocional, uma escola afetiva, e isso faz toda a diferença, toda a diferença.

Everton Nunes (Estudante)

‘O quê seu filho vai ser quando crescer?’, falam médico, falam advogado, mas nunca falam ‘uma pessoa empática’, ‘uma pessoa solidária’... eu queria perguntar, é, o porquê que essas pessoas nunca visam essas habilidades sociais tão importantes.

Tony Ramos (professor de filosofia)

E aí, sociedade, quando é que vocês vão entender que você também é um educador, cara?

SALVADOR – BA
Escola comunitária Luiza Mahin

Sonia Ribeiro (Coordenadora Pedagógica)

A gente trata de uma Salvador invisível que não está no cartão postal, mas é a Salvador que a gente habita. A gente busca fazer o melhor lugar pra gente viver.

Sonia Ribeiro (Coordenadora Pedagógica): Quem sabe ainda quem foi Luísa Mahin?

Crianças: Eu, Luísa Mahin foi uma guerreira que lutou pela nossa liberdade... e contra a escravidão.

Sonia Ribeiro (Coordenadora Pedagógica): Contra a escravidão. Luísa Mahin fazia o quê?

Crianças: Vendia quitute na feira para libertar os negros!

Sonia Ribeiro (Coordenadora Pedagógica): Ela vendia os quitutes... conseguia o quê? (esfregando os dedos, gesto que representa dinheiro)

Crianças: Dinheiro! Pra libertar...

Sonia Ribeiro (Coordenadora Pedagógica): Pra libertar quem ainda estava...

Crianças: Preso!

Sonia Ribeiro (Coordenadora Pedagógica): Preso... então foi por isso que a gente escolheu o nome dessa escola Luísa Mahin.

Mariselma Bonfim (Fundadora e Diretora)

Todo o simbolismo que ela traz, o simbolismo de mulher, de mulher negra, mulher poderosa, mulher que sabia o que queria.

Roberta dos Santos (Ex-aluna e Coordenadora Financeira)

É trabalhar um pouco essa questão da identidade de cada um, do pertencimento do local, da sua família... que quem são mais prejudicados somos nós, negros, pobres, de periferia, mulheres...

Mariselma Bonfim (Fundadora e Diretora)

Tinha muitas crianças fora da escola e que precisavam ser alfabetizado e as mulheres se juntaram e foi construído a escola.

Jamira Muniz (Fundadora da Escola Comunitária Luiza Mahin e Gestora Espaço Cultural Alagados)

A gente começou bem com uma casinha, né? E hoje a gente tá com um prédio que foi construído através de muita parceria, de muita gente contribuindo, mas a gente construiu a escola de um desejo, de uma vontade de transformação.

Sonia Ribeiro (Coordenadora Pedagógica)

A escola sozinha não dá conta e precisa de uma comunidade inteira pra educar cada criança.

----- ALAGADOS – SALVADOR – BA

Lurdinha Nascimento (Fundadora e Coordenadora Geral – Associação de Moradores do Conjunto Santa Luzia)

Por exemplo, por que uma criança vem sem um dever sem fazer? Será que essa criança tem uma mesa? Será que mãe dessa criança é alfabetizada? Será que naquela casa, naquele lugar que ele mora, à noite, não só é tiroteio?

Sonia Ribeiro (Coordenadora Pedagógica): Todas as crianças merecem o quê?

Crianças: Estudar...

Sonia Ribeiro (Coordenadora Pedagógica): Estudar...

Crianças: Brincar...

Sonia Ribeiro (Coordenadora Pedagógica): Brincar...

Crianças: Ter uma boa alimentação... Vida!

Sonia Ribeiro (Coordenadora Pedagógica): Ter uma boa alimentação...

Lurdinha Nascimento (Fundadora e Coordenadora Geral – Associação de Moradores do Conjunto Santa Luzia)

O que a gente tem que ver é se naquela comunidade aquela escola ela é proteção. Escola é uma proteção profunda, gente...

Crianças: Não ter tiroteio...

Sonia Ribeiro (Coordenadora Pedagógica): Não ter tiroteio...

Lurdinha Nascimento (Fundadora e Coordenadora Geral – Associação de Moradores do Conjunto Santa Luzia)

E aqui a gente conhece a maioria dos traficantes todinho, ainda diz a eles ‘vou entrar na área’ e todo mundo percebe a importância de uma escola e de uma creche nessas áreas em que as crianças estão estabelecidas.

Sonia Ribeiro (Coordenadora Pedagógica): Tudo isso que vocês falaram só é possível se todas as crianças forem o que?

Crianças: (falam juntas – não é possível compreender)

Sonia Ribeiro (Coordenadora Pedagógica): Se todas as crianças forem respeitadas... né? Independente da sua cor que pode ser mais clarinha, pode ser mais escura, todas as crianças precisam ter direito a tudo isso que vocês falaram... a brincar, a estudar, a correr, a ter vida...

Lurdinha Nascimento (Fundadora e Coordenadora Geral – Associação de Moradores do Conjunto Santa Luzia)

E uma das coisas que mais a educação faz é nos tornar irmãos. A gente ama esse lugar que a gente mora, sabe? Porque a gente descobriu riqueza na pobreza!

GLÓRIA DO GOITÁ – PE

SERTA – Serviço de Tecnologia Alternativa

Roberto Mendes (Coordenador de Inovação e Pesquisa Tecnológica)

É incrível como na natureza todos os ambientes são biodiversos. Têm seres enormes e têm seres minúsculos, existe uma relação entre eles de sobrevivência, de um ajudar o outro. Eu acho que a humanidade devia tá se inspirando permanentemente nos sistemas naturais. Como é que o ecossistema resolve tal problema?

Germano Ferreira (Presidente do SERTA – Serviço de Tecnologia Alternativa)

O SERTA, a nossa base de educação é a educação popular, porque nós percebemos que a escola do campo ela não valorizava os filhos dos agricultores familiares, ensinava os filhos a ter vergonha de ser agricultor...

Anderson da Silva (Estudante)

Eu sempre ouvia dos professores ‘estuda, senão tu vai ficar feito teu pai, num cabo da enxada’. Eu via o campo como um lugar de pobre, um lugar sem futuro...

Abdalaziz de Moura (Fundador e Coordenador – Curso Técnico em Agroecologia)

Essa proposta de educação nasceu de uma resistência, então a nossa pergunta era: é possível uma outra escola?

Ana Alice Trindade (Estudante)

O que me motivou vim ao SERTA foi aprimorar meus conhecimentos que eu trabalho na agricultura familiar.

José Cícero de Melo (Estudante)

Sou assentado da reforma agrária. Então a minha vinda pra cá foi justamente pra fazê uma reciclagem.

Roberto Mendes (Coordenador de Inovação e Pesquisa Tecnológica)

No nosso processo de alternância, o estudante passa uma semana aqui com a gente e passa vinte e um dias fazendo todo o trabalho na comunidade, não necessariamente tem que ser na propriedade dele, porque a gente faz um trabalho muito mais social, muito mais envolvente.

Josefa Santana (Mãe de Janaína e Janderson)

Aprendemo bastante com eles que eles diz que não pode *queimá, fazê, fazê... juntá* o “bascuio”, *tocá* fogo que a gente tocava. Eles se interessaram pela agricultura que eles não se interessava... era, vô fala a verdade mesmo, não se interessava, agora ele se interessa.

Aí viraram grande agricultor, agora trabalha com a gente, eles planta, eles limpa. *Mudô* bastante mesmo!

Abdalaziz de Moura (Fundador e Coordenador – Curso Técnico em Agroecologia)

Nós estamos educando pessoas que são inteiras, que não são só razão... são emoção, são afeto. Então a agroecologia exige vários níveis de conhecimento técnico e ela exige altos níveis de relações... com as pessoas, com a natureza, com o universo, com o planeta.

Anderson da Silva (Estudante)

Não é só viver em harmonia com a natureza, mas é o cuidado com a terra, o cuidado com a vida, o cuidado com as pessoas, com a família...

Janaína (Estudante)

A gente... os três irmãos, a gente brigava todo dia. Daí depois do SERTA, *ficamo* tudo mais unido. Mainha diz que foi a melhor parte...

Josefa Santana (Mãe de Janaína e Janderson)

Foi a melhor parte mesmo! Foi a melhor mesmo!

Anderson da Silva (Estudante)

Tem muito o que evoluir a educação no nosso Brasil, em si, no mundo todo, porque elas preparam a gente servir como máquina pro sistema, pra ser escravo do sistema e não pra gente transformar a nossa realidade.

Germano Ferreira (Presidente do SERTA – Serviço de Tecnologia Alternativa)

Construir uma educação baseada em valores humanos, não baseado só em valores econômicos e o seu bem-estar individual. Essa educação que está aí, ela está a serviço de quem e pra quem?

Germano Ferreira (Presidente do SERTA – Serviço de Tecnologia Alternativa)

O Mutirão, ele tem um simbolismo, né, e um caráter que é um caráter de partilha, de comemoração e é um momento de construção de conhecimento a partir dos saberes dos que estão participando do Mutirão.

Janaína Santana (Estudante)

A gente começou a história do Mutirão fixo, né? A gente fez do territoriais, por região, só que depois o negócio misturou, sabe? Tinha gente que vinha do sertão, tinha gente que vinha do outro canto. Ah, eu acho isso tão bacana, de uma coisa tão, tão, tão... comunitária, de fortalecimento, de união da comunidade que isso vai ajudar também com o êxodo rural, vai ajudar que as pessoas permaneçam no campo a partir da união das pessoas.

Germano Ferreira (Presidente do SERTA – Serviço de Tecnologia Alternativa)

Não é só a tecnologia, né? Mas sobretudo a valorização dos sabres, a valorização das pessoas, aquela ideia que o educando, né, ele também é educador do processo.

Anderson da Silva (Estudante): Então meu pai começou a plantar as coisas aqui, plantou manga, não aproveitando muito os espaços, né? Então a primeira coisa que eu comecei aqui, eu falei ‘poxa, gente, por onde eu começo?’

Participante do mutirão: Panhá o lixo (risos)

Anderson da Silva (Estudante): Panhá o lixo! Comecei tentando consertar os problemas, né?

Anderson da Silva (Estudante)

Os mutirões, eu acho assim, que... é uma forma de... de as pessoas conhecerem a realidade de outras pessoas.

Anderson da Silva (Estudante) – no Mutirão do seu sítio

Daqui há dois dias esse círculo de bananeiras ele faz 1 ano. E vocês podem vê o resultado aí ó... Aí a atividade nossa de hoje é construir um ciclo de bananeira, outro círculo de bananeira. Aí vocês vão vê aí na prática como é que funciona.

Anderson da Silva (Estudante) – no Mutirão do seu sítio

Eu moro no meu sítio, eu conheço tudo lá... mas a Alice que mora em Rio Formoso, ela não conhece... então ela indo lá pra minha propriedade, ela vai se interessar por algo lá que ela vai, posteriormente, implantar no sítio dela.

Josefa Santana (Mãe de Janaína e Janderson)

Lá só não é uma escola de estudar, não, é de aprender e ensinar os outros... sair da sua casa, pegar sua mochila e ir ensinar os outros.

Anderson da Silva (Estudante)

Eu acho que a sociedade, ela deveria fazer igual a formiga, trabalhar unido e não querendo alcançar seus objetivos sozinhos...

José Cícero de Melo (Estudante)

Porque no coletivo, a gente consegue desenvolver muito mais e, inclusive, essa troca de experiência que fica melhor assim, fica melhor de sobremaneira, enfim... é o caminho, esse é o caminho da solidariedade.

Maria de Lourdes dos Santos (Estudante)

A gente aprende por nossos amigos a ter confiança na gente e de ter confiança neles, eu acho que confiança é tudo.

Ademir Pereira (Estudante)

Por exemplo, na minha cidade, não tenho a liberdade que eu tenho aqui, de me expor, de expor minhas ideias e aqui é uma coisa diferente, eu me sinto seguro em falar, porque eu sei que eu sou bem acolhido.

Ana Alice Trindade (Estudante)

É uma família que a gente constrói aqui dentro. A gente tem um amor ao próximo, a gente se dá o ombro ao outro. Não precisa a gente falar que a gente quer um ombro... o outro vai lá e já sabe da necessidade.

SALVADOR – BA

Escola Comunitária Luiza Mahin**Jamira Muniz (Fundadora da Escola Comunitária Luiza Mahin e Gestora do Espaço Cultural Alagados)**

Equipe não é só dizer ‘cada um faz sua parte’, né? Eu entendo que trabalhar em equipe é uma junção do que cada um tem um saber diferenciado e que cada um soma o outro.

Lurdinha Nascimento (Fundadora e Coordenadora Geral)

A gente não é deveria nos ouvir por tudo que a gente constrói.... ouvir crianças, ouvir a comunidade, falar: ‘como é que cê pensa?’, ‘como é que ela pensa?’, ‘como é que ele pensa?’

Everton de Lima (Estudante)

A gente é quase irmão... que a gente fica junto todo dia na escola. Eu compartilho meu dever com ele e meu dever com ela.

Jamira Muniz (Fundadora da Escola Comunitária Luiza Mahin e Gestora do Espaço Cultural Alagados)

Quando a gente precisa um do outro a gente se junta... até pra brigar também, porque tem gente que diz “você não briga?”, briga sim e briga muito! Pra conseguir, de fato, fazer reinar esse trabalho de equipe que não é uma equipe só nas horas de trabalho, mas nas horas de todos os sentimentos, de todas as angústias e de também de todas as vitórias.

Sonia Ribeiro (Coordenadora Pedagógica)

Eu costumo dizer que a gente não vem trabalhar, a gente vem militar! Nós fazemos parte de uma rede de organizações e ela traz essas causas muito fortes...

Jamira Muniz (Fundadora da Escola Comunitária Luiza Mahin e Gestora do Espaço Cultural Alagados)

A defesa da moradia, da educação de qualidade, a questão do meio ambiente, da saúde, da cultura, porque a gente tá o tempo inteiro conectado com esses elementos, que é de direito e que a gente já nasce com eles plenos! Não sei porquê que a gente briga tanto pra poder fazer com que o outro diga à gente onde é que é o nosso lugar. A gente já é liberto! A gente se libertou das correntes. Só que a gente, quando se libertou das correntes, a gente ainda fica se perguntando: ‘será que eu tô livre mesmo?’. E aí, com a educação que vem ali, cara... ela começa a dizer que é real.

Sonia Ribeiro (Coordenadora Pedagógica)

Mesmo a escola precisando ter os muros, a gente encontra nessas parcerias, transcender esses muros e é na parceria que a gente faz com o espaço cultural, pra quando a gente tiver sufocado aqui e a gente precisar trazer a cultura pra essas crianças.

Ketelen Pedreira (Estudante)

Tem um espaço aí que tem um bocado de coisa, tem dança...

Everton de Lima (Estudante)

Tem um monte de coisa, tem como a gente pintar e tem um lugar pras crianças brincarem...

Ylana Júlia Borges (estudante)

Tem espaço pra gente ler...

ESPAÇO CULTURAL DE ALAGADOS**Corredor da Poesia**

Artista: Boa tarde!!!

Crianças: Boa tardeeee!!!

Artista: Sejam bem-vindos meninos e meninas! Estamos iniciando o nosso Corredor da Poesia...

Crianças: Poesiaaaaaa!!!

Poetisa 1: É uma missão muito grande de resistência e de alegria...

Poetisa declamando 2: Ainda sou livre para partilhar, ainda sou livre para ser feliz, falando, cantando e lutando! Muito obrigada!

[Palmas]

PENTECOSTE – CE**EEEP Alan Pinho Tabosa****Elton Lopes (Diretor)**

Nós vivemos numa grande rede, teia de interdependência... nós dependemos uns dos outros, querendo ou não. Existe um conceito de simbiose, né, que é exatamente isso... os organismos Dependem uns dos outros mutuamente.

João Paulo Ferreira (Estudante)

A gente se ajuda, por exemplo, eu tenho uma facilidade em Química, a Larissa tem facilidade em Ciências Humanas... então a aprendizagem, ela é colaborativa. Ela me ajuda e eu ajudo ela e assim a gente vai crescendo junto.

Tony Ramos (Professor de Filosofia)

A gente simplesmente não diz assim: ‘a, cara, se junta aí, vamos trabalhar em equipe’, ‘vamos compartilhar o conhecimento’, não é isso... uma das estratégias fortes que a gente tem aqui que eu acho que é uma coisa muito nossa, que veio do PRECE, é essa coisa da gente compartilhar nossas histórias. E a gente começa a criar laços, construir relacionamentos...

William Araújo (Ex-aluno)

A gente sempre falava sobre vida, sobre futuro, sobre sonhos, sobre família...

Larissa Mota

Sobre como a gente é, os problemas que a gente precisa enfrentar, os nossos sonhos, as metas futuras...

Tony Ramos (Professor de Filosofia)

Quando a gente coloca ser humano pra interagir, cara, olha, de imediato os conflitos vêm. Quer dizer assim: ‘Olha, vocês vão interagir, certo? Não é um mundo de flores, vocês vão discordar uns dos outros... e eu quero dizer pra vocês, é massa!’

Larissa Mota (Estudante)

Eu tinha muito medo de conflito, né? Eu via um conflito, eu saía correndo, porque eu sou muito pacífica! Hoje em dia não, eu vejo um conflito, eu vou pra dentro!

Livia Mota (Estudante)

E a gente vai aprendendo a respeitar, porque muitas vezes acontece de a gente não gostar ou não se identificar muito com aquela pessoa, mas você aprende a respeitar as limitações e as diferenças dela.

Everton Nunes (Estudante)

Quando a gente trabalha numa sala de três indivíduos, são três cabeças que pensam diferente e aí como é que a gente lida, como é que a gente fala a nossa opinião sem oprimir o outro... não ‘cala a boca’ e vem logo com uma voadora pra cima da pessoa, não é assim, é assertividade, é o meio termo.

Milena Lima (Estudante)

A gente vai precisar resolver conflitos na nossa vida profissional e na nossa vida pessoal também... Então a escola, ela prepara a gente realmente, assim ó, como pessoa.

Elton Lopes (Diretor)

Uma resistência que a gente encontra é os estudantes que têm mais dificuldade aceitarem a ajuda dos colegas... porque eles não são habituados a receber ajuda...

Tony Ramos (Professor de Filosofia)

Aquele cara, muitas vezes, ele vem sendo excluído lá atrás... então, para além da cooperação, a gente precisa de solidariedade. Pensa! Nós, como comunidade, deixa o cara pra trás... esse cara vai se rebelar contra a gente... esse cara vai gritar depois... é isso, a gente precisa pensar nisso!

Livia Mota (Estudante)

Ou todos se salvam ou todos morrem afogados. A nossa intenção aqui na escola é nunca deixar ninguém pra trás...

William Araújo (Ex-aluno)

Tirar esse lado competitivo que muitas escolas, assim, hoje em dia, ainda repassam, né? De ser um método melhor...

Larissa Mota (Estudante)

Hoje a sociedade liga pro capital, liga pro mais capacitado, “capacitado”, né? Liga pra pessoa que ganha mais, mas esquece das emoções, esquece do contato ser humano – ser humano... e as pessoas são cada vez mais segregadas por isso, porque pararam de acreditar nos valores humanos.

Everton Nunes (estudante)

Cada um tá lutando sua causa, cada um tá aqui, ó, brigando contra os seus demônios, brigando contra o sistema e ninguém se ajuda. Daí se todos parassem, respirassem e dessem as mãos, eles iriam pra um nível, assim, astronômico.

Mônica Mota (Ex-aluna e escritora)

Eu acho que a educação, como já diria Mandela, é a maior ferramenta, né, a arma mais poderosa pra mudar tudo! Pra mudar a cara da cidade, pra mudar a cara do sertão, a cara do coração, tudo.

Tony Ramos (Professor de Filosofia)

Na sombra do Juazeiro, a gente percebeu que a gente não podia abandonar o Juazeiro. A gente tinha que ir lá pra cidade grande, mas a gente tinha que voltar e ficar regando o Juazeiro. E regar o Juazeiro era ajudar aqueles que ficaram lá e também precisam de oportunidade.

Manuel Andrade (Fundador do PRECE)

Eu fico muito feliz de saber que tem uma pessoa nossa que tá na Itália fazendo doutorado, tem outro que tá num sei onde, tá... mas o que me deixa mais alegre e mais feliz é quando eu vejo as pessoas que passaram engajadas em lutas de conscientização. Como há vários professores nosso na nossa escola hoje que encaram a função de ensinar como uma missão de transformação social.

Elton Lopes (Diretor)

Logo após entrar na universidade, eu vi que eu deixei de ter aquele sonho como um sonho individual e eu passei a enxergar uma outra coisa que era a paixão ou o amor pela minha comunidade, pelos meus amigos, pelo meu lugar. E a vontade que eu tinha de, e que eu tenho, de contribuir com as pessoas que estão lá.

Livia Mota (Estudante)

O nosso maior objetivo é fazer com que outras pessoas tenham a oportunidade que a gente tá tendo. Que as crianças dessa comunidade que muitas vezes são esquecidas, que tem uma realidade muito difícil de violência, de tráfico, assim, muito visível. Eu acredito que a escola possa mudar isso, entendeu? Que daqui alguns anos essas crianças estejam aqui estudando...

Everton Nunes (Estudante): A gente possa mudar isso, né?

Livia Mota (Estudante): Sim! E que a gente faça parte, né, dessas pessoas que elas convivem.

Mônica Mota (Ex-aluna e escritora)

O conhecimento é uma coisa super importante nesse processo de mudança social, mas ele só é importante se a gente souber realmente fazer uso dele.

Manuel Andrade (Fundador do PRECE)

Se a gente fala em justiça social e as pessoas não têm igualdade de oportunidade, isso é balela. E quando é que a gente coloca as pessoas em pé de igualdade? Quando elas têm as mesmas condições educação... mais de 80% da população brasileira passa por dentro da escola pública, então se nós fortalecemos a escola pública, nós construiremos, com certeza, justiça social.

Tony Ramos (Professor de Filosofia)

E aí, quando é que a gente vai olhar pra esse sistema e entender que a escola pública não pode ser um instrumento gerador de desigualdade, mas um instrumento gerador de democracia.

SALVADOR –BA

Sonia Ribeiro (Coordenadora Pedagógica)

Hoje a gente já tem 5 mil crianças dentro de um projeto com a parceria com a Visão Social.

Mariselma Bonfin (Fundadora e Diretora)

O que a gente plantou hoje aqui, amanhã os frutos vão dar e tudo que a gente espera é que esse fruto seja o reconhecimento sim das escolas comunitárias como escolas que transformam vidas através da educação.

Sonia Ribeiro (Coordenadora Pedagógica): E um pode ajudar o outro a o quê?

Crianças: A pensar...

Sonia Ribeiro (Coordenadora Pedagógica): A pensar! A o quê?

Crianças: A brincar... a trazer paz...

Sonia Ribeiro (Coordenadora Pedagógica): A trazer paz. A escrever...

Crianças: A trazer alegria.

Sonia Ribeiro (Coordenadora Pedagógica): A trazer alegria, né?

Crianças: A fazer amizades!

Sonia Ribeiro (Coordenadora Pedagógica): A fazer amizade... pode conversar quando tá triste...

Crianças: Cê tá quase chorando...

Sonia Ribeiro (Coordenadora Pedagógica): É porque vocês falaram coisas muito bonitas pra mim...

Jamira Muniz (Fundadora da Escola Comunitária Luiza Mahin e Gestora do Espaço Cultural Alagados)

A gente pode fazer essas transformações com outras vidas que, talvez, estejam sozinhos, tá no seu silêncio, no seu mundo sozinho. A dor é pra isso, é pra gente ir lá no fundo e subir, porque sem dor a gente não ia resolver. Tava tudo feliz, né, debaixo de uma árvore. Mas quando a dor aparece, ela não aparece pra gente ficar pra baixo, ela aparece pra gente reagir.

GLÓRIA DO GOITÁ – PE

SERA – Serviço de Tecnologia Alternativa

Janaína Santana (Estudante)

Quando mainha disse que falta chuva, a gente fez uma pesquisa de quantas árvores que a gente tem na nossa propriedade. E agente descobriu que na nossa a gente não tinha quase nada... Mas como é que pode ter chuva se a gente não planta chuva? Pra poder acontecer a mudança, a gente entendeu que só a gente plantar árvore, não vai adiantar de muita coisa na nossa região... mas se meu vizinho plantar, meu outro vizinho plantar, a gente se juntar... as próprias pessoas da cidade também entrar nesse ritmo da agroecologia...

Janderson Santana (Estudante)

Pegar aquela garrafinha que tava no chão, chegar em casa, cortar, colocar um pouquinho de terra e plantar um coentro, uma cebolinha dentro, já é uma grande coisa.

Janaína Santana (Estudante)

É, uma pessoa fazendo já é uma garrafa a menos. Um milhão de pessoas fazendo, é um milhão de garrafas a menos, né?

Ana Alice Trindade (Estudante)

A gente pensa no futuro onde antes a gente só pensava mais no presente.

Anderson da Silva (Estudante)

Transformou a minha vida, transformou a minha história, a minha realidade e me fez enxergar além do que aquilo que eu enxergava antes de vim estudar aqui no SERTA.

Abdalaziz de Moura (Fundador e Coordenador – Curso Técnico de Agroecologia)

Qual é o sentido da vida, da existência, do aprendizado, do conhecimento? Para quê é que a gente estuda? Para quê é que agente aprende? Para quê é que a gente ensina? E aí tá o segredo.

Roberto Mendes (Coordenador de Inovação, Pesquisa e Tecnologia)

Então a gente quer pensar isso mesmo! E o lugar e o espaço pra gente fazer isso ainda, ainda, chama-se escola. Uma escola diferente, uma escola que transforma, uma escola que é responsável, uma escola que tem um pacto com o público que ela assiste, uma escola que é sensível, uma escola que se “arripeia”, uma escola que chora, uma escola que grita, uma escola que aplaude. Eu acho que isso é que faz a diferença.

Mutirão

Participante/ Diretor: Vamo lá... Energia!

Demais participantes: Agroecologia!

Participante/ Diretor: Agroecologia!

Demais participantes: Energia!

Participante/ Diretor: Agroecologia!

Demais participantes: Energia!

Participante/ Diretor: Agroecologia!

Demais participantes: Energia!

Participante/ Diretor: Aê, uma salva de palmas par nós!

[palmas]

ANEXO 4 – TRANSCRIÇÃO DO EPISÓDIO 3: *A INVENÇÃO NOSSA DE CADA DIA*

Estudante 1: Ideias, ideias vêm da sua mente... você tá sem ideias, num lugar vazio, todo branco e feio...

Estudante 2: Entediado!

Estudante 1: E aí, você tem uma ideia. Lá por perto tem uma porta que você consegue sair daquele lugar.... Não é o chão que eu inspiro... Eu olho pra árvore e penso: “o quê que mora numa árvore? E o quê que dorme, fica numa árvore por enquanto?”

Estudante 2: Um gnomo!

ABERTURA

Narrador

Cada um de nós tem a capacidade de recriar a própria vida. Essa força criativa tá viva, por toda parte e em toda gente. Se observarmos bem, são tantos caminhos diferentes, tantas possibilidades de reinvenção do agora. E você, o que te move a mudar o mundo?

JACAREZINHO – PR
Instituto Federal do Paraná

Carla Teixeira (Professora de História)

São como flores, assim, sabe? É um lindo jardim, uma primavera imensa que acontece, assim.... e eu me sinto parte disso, porque eu broto junto com eles.

Rafael Galvão (Diretor de Ensino, Pesquisa e Extensão)

Há muito tempo as escolas técnicas elas se tornaram não só técnicas, mas tecnicistas. Aprenda a apertar o botão, aprenda a apertar um parafuso, mas não pense sobre o parafuso e não pense porquê que você está apertando aquele parafuso. O que nós propomos é uma mudança no currículo.

Carla Teixeira (Professora de História)

Você tem disciplinas. O conjunto das disciplinas forma uma grade... é a verdadeira prisão!

Hugo Correa (Professor de Ciências Humanas)

A gente constatou um problema que a gente imaginava na educação e nós tínhamos que criar uma outra forma. Nós passamos aqui em Jacarezinho por uma criatividade muito intensa.

Rafael Galvão (Diretor de Ensino, Pesquisa e Extensão)

E a gente abriu essas possibilidades para que os estudantes façam as suas escolhas. O próprio currículo a palavra vem do termo “caminho”.

Carla Teixeira (Professora de História)

Uma educação transformadora é uma educação que proporciona mentes livres, porque mentes livres produzem corpos livres e corpos livres não podem ser dominados.

Taciane Justo (Estudante)

No princípio pode parecer *apavorador*, porque você tem que tomar suas próprias decisões, mas depois você acaba gostando dessa liberdade. Acho que quando você tem essa liberdade de se expressar você se sente mais inteiro, você se sente mais você.

Carla Teixeira (Professora de História)

Não há como você trabalhar com educação sem amor. São duas coisas fundamentais. Então, essa ideia de você pensar que precisa ter condições de trabalho, mas também precisa ter dedicação e integridade no ato de educar. O aluno ele aprende, mas o professor também.

Ana Julia Sasdelli (Estudante)

Porque não adianta nada você se atolar em livros, se atolar em conceitos, se atolar em referências e você não cuidar, não lembrar que você é um ser humano. Que você é uma bolinha cheia de sentimentos, cheia de emoção e que você precisa trabalhar essa área também.

Milena Silva (Estudante)

Porque tipo pra mim aqui é minha casa... então, eu não sei se é assim nos outros lugares e é isso que faz ser tão especial.

Rafael Galvão (Diretor de Ensino, Pesquisa e Extensão)

Né, a gente tá numa região aqui do norte pioneiro, onde a gente é o segundo pior IDH de todo o Paraná. Nós temos 80% dos nossos alunos hoje entrando a partir de cotas. Então hoje ele é focado nisso pra pensar o desenvolvimento da região a partir dessa educação

Hugo Correa (Professor de Ciências Humanas)

O menino que chega aqui, né, ele tá recriando a vida dele, ele tá reinventando todo dia a vida dele, né? Você consegue imaginar por exemplo, nós tivemos aqui alunos que viviam, a família vivia com o auxílio que tinha aqui, bicho... vivia com 300 reais. Pergunta pra eles o que que é criatividade pra viver. Ele tá fazendo aqui a transformação do futuro dele, cara. (emocionado)

COTIA – SP
Colégio Viver

Voz de Priscila dos Santos (Professora de Matemática e Programação)

Ao mesmo tempo que a gente consegue discutir coisas do mundo e pro mundo, é um desafio muito grande aqui no Viver. Apesar da gente estar perto de São Paulo, a gente tá muito longe.

Cassiano Gomes (Professor de Artes e Projeto Pessoal)

A principal intenção do Viver é transcender os muros, não ser uma escola ilhada, né, fechada em si mesma.

Voz de Maria Amélia Cupertino (Coordenadora do Fundamental 2 e Ensino Médio)

Tem que ter a motivação de criar um ambiente que tenha a ver com o que eu chamaria de comunidade, entendeu? De uma coisa coletiva, que vai pela colaboração, que vai pelo entendimento do outro e tudo isso, né?

Gabriel de Sá (Estudante): E vocês fazendo isso, quebrando todos os meus argumentos e me deixando assim, é, eu fico muito feliz...

Maria Amélia Cupertino (Coordenadora do Fundamental 2 e Ensino Médio):

Essa intenção não tinha, viu? É a única coisa... (risos)

Gabriel de Sá (Estudante): Mas não é ruim, é bom...

Maria Amélia Cupertino: Não, eu entendi...

Gabriel de Sá (Estudante): Porque eu tenho uma armadura de orgulho e com essas coisas vão quebrando e eu vou sendo uma pessoa melhor.

Maria Amélia Cupertino (Coordenadora do Fundamental 2 e Ensino Médio): O que eu acho mais importante é trazer esses temas tabu pra discussão mesmo, pra gente ver que tem gente que pensa diferente, que sente diferente...

Luiza Noronha (Estudante): Eu fico muito emocionada quando, tipo, o tema é feminismo, aborto, eu fico emocionadíssima. E geralmente, tipo, é muito ruim, porque nenhum dos lados consegue se ouvir com tanta gritaria, sabe? E aí, mano, mas hoje, tipo, foi uma ótima discussão assim, tipo, eu gostei muito, tipo, você conseguiu ouvir, você conseguiu é... absorver e entender as coisas que a gente tava falando e eu consegui entender seu lado, sabe?

Maria Amélia Cupertino (Coordenadora do Fundamental 2 e Ensino Médio)

É criativo você pensar soluções a cada momento pra um tipo de problema que tá acontecendo.

Cassiano Gomes (Professor de Artes e Projeto Pessoal)

Pra gente falar dessa educação viva que a gente tá tentando desenvolver, a gente tem que falar de sempre olhar por outros ângulos a coisa e entender tridimensionalmente, né?

Diego Legaspe (Estudante)

Você vai ter conteúdos que podem variar, mas é você ter a capacidade de pegar aquilo e ver de todas as formas possíveis e nunca aceitar nada como uma verdade absoluta.

Laura Bortolato (Estudante)

E é um desafio também, porque pelo menos pra mim saber o que eu gosto é muito difícil e trabalhar isso é bem legal.

Larissa Monteiro (Estudante)

Eu acho muito melhor é, estudar em uma escola assim que deixam fazer de vários jeitos pra mim ir aprendendo aos poucos do jeito certo do que eu fazer direto do jeito certo e não fazer direito.

Priscila dos Santos (Professora de Matemática e Programação)

Cada um tem o seu jeito e dar conta do jeito de cada um é dar vazão pra criatividade de cada um. A inovação ela vem mesmo, ela acontece no mundo, quando as pessoas que são diferentes se encontram e consegue cada um colocar um pouquinho desse seu olhar pra trabalhar junto e pra fazer alguma coisa nova.

PENTECOSTE – CE

PRECE – Programa de Estímulo à Cooperação na Escola

Livia Mota (Estudante)

Eu vim de Miguaterra de Pentecoste interior.

Vim do sertão querido pelo qual tenho amor.

Um lugar rico em cultura, sempre com grande fartura, agradável a quem lá for.

Eu sempre costumo falar que a mudança provém da educação.

Tenho em mim muitos sonhos e deles não abro mão.

Do torrão não vou esquecer e tenho orgulho de dizer que amo e vim do sertão.

Manuel Andrade (Fundador do PRECE)

Eu acredito muito que toda educação ela tem que trazer as pessoas a consciência. Se eu estou aprendendo alguma coisa e não gera consciência em mim do mundo, ela não serve de nada. Ela só serve se ela trouxer consciência. Por que que nós não tivemos muitos professores aqui dando aula? Porque não tínhamos como pagar professores. Se eu tivesse dinheiro eu teria contratado vários professores, nós não teríamos saído de uma escola convencional. Que que eu tive que fazer, eu tive que distribuir as pessoas nos grupos e tentar fazer com que eles se comprometessem com a aprendizagem uns dos outros.

EEEP Alan Pinho Tabosa – PENTECOSTE - CE

Elton Lopes (Diretor)

Somos uma comunidade numa região pobre do estado do Ceará, do Nordeste. Quando nós iniciamos esse trabalho, é, nós pensávamos muito sobre isso, eu particularmente, nesse paradoxo, né que é você trabalhar formação técnica que tá voltada, em tese, né, ou culturalmente, para o mercado de trabalho, para uma formação de mão de obra qualificada e como é que você consegue encaixar ou sincronizar isso com um modelo de educação voltada para o... do desenvolvimento humano que vem da história do PRECE.

Livia Mota (Estudante)

A gente acaba transformando o nosso meio social por conta disso.

Everton Nunes (Estudante)

E acho que isso é uma preocupação da escola também, tipo, não formar só pessoas academicamente preparadas, mas também um cidadão que vai contribuir pra sociedade.

Manuel Andrade (Fundador do PRECE)

Não foi uma coisa, assim, que eu cheguei, pensei e disse “olha, vai funcionar desse jeito por causa disso e aquilo outro”... não, não tava organizado na minha cabeça desse jeito, foi a necessidade. Eu diria até que a minha visão de educação era a mais tradicional possível. A minha visão no passado, tá? Eu transformei a minha visão a partir do trabalho, desses resultados, entendeu? Eu não tinha uma proposta assim, eu não li Paulo Freire, eu não li os grandes educadores, não tinha uma proposta inovadora, não... mas tinha uma coisa dentro de mim que era uma vontade de ver, assim, de mudar essa realidade... isso tinha uma coisa dentro de mim, eu queria mudar essa realidade.

Tony Ramos (Professor de Filosofia)

E eu lembro muito bem no dia que o professor Andrade chegou pra nós e nos provocou, ele disse: “olha, é, surgiu a oportunidade de nós irmos pra dentro de uma escola e colocar tudo que a gente aprendeu, tudo que a gente vivenciou durante todos esses anos, dentro da escola”. É claro que a escola a gente não tinha experiência. Quando a gente chegou aqui a gente não tinha experiência de nada, de escola assim formal. A gente teve que aprender como é que uma escola funcionava e teve que implementar “o novo”. Então aquilo foi muito... cara, aquilo foi, nossa... deu medo na aula assim, deu receio, será que vai dar certo, será que a comunidade vai rece... como que as pessoas vão enxergar a gente...

Não identificado

Nessa escola, a gente valoriza muito a questão dos sentimentos...

Larissa Mota (Estudante)

Primeiro ano da cápsula do tempo foi 2015 e nessa cápsula a gente escreve sobre como a gente é, os problemas que a gente precisa enfrentar, as dificuldades que a gente tem, os problemas atuais...

Everton Nunes (Estudante)

E a gente enterrar as nossas metas e os nossos objetivos e depois “desencápsula-las” é ver se a gente conseguiu essas metas, se a gente é a mesma pessoa, eu vou conseguir me ver, é, aquela pessoa cheia de incertezas, aquela pessoa tão insegura....

Larissa Mota (Estudante)

Os problemas que na época eram problemas enormes e que hoje em dia a gente passa por eles, é, diariamente, normalmente, porque a gente cresceu tanto que pequenos problemas pararam de nos afetar...

Elton Lopes (Diretor)

Nós estamos construindo um modelo de escola que não tem um referencial pra gente seguir... então, a criatividade, a inovação, têm sido a marca desse nosso modelo. Forma primeiro pessoas que se disponham a militar por uma educação transformadora... a contribuir pessoalmente pra isso e a não aceitar qualquer modelo de educação.

Lívia Mota (Estudante)

Todo mundo tem esse potencial. Muita gente não sabia que tinha até vir pra essa escola, porque aqui a gente tem muito essa questão de se autoconhecer, de descobrir os nossos valores pra gente poder ajudar os nossos amigos. A gente aprende muito isso no projeto de vida, né? A primeira materiazinha lá é o autoconhecimento.

Mônica Mota (Ex-aluna e escritora)

Ela nos deu autonomia pra gente ser protagonista mesmo, pra gente ser agente de transformação social, agente de transformação até emocional mesmo...

Elton Lopes (Diretor)

A Mônica, é, foi aluna no ensino médio nessa escola, na nossa primeira turma, é... e ela tem uma história muito bonita. Ainda no ensino médio ela criou junto com um grupo de amigos, estudantes da escola, uma campanha inspiradora....

Mônica Mota (Ex-aluna e escritora)

O município de Pentecoste ele é um município a qual ele tem altos índices, né, de violência de abuso sexual infantil. Vendo tudo isso e sabendo que tinham-se poucas formas de... de... de enfrentamento mesmo, né, eu percebi que precisava fazer alguma coisa. Foi então que, ainda estudante da escola, eu convidei alguns colegas do meu curso, né, do meu curso acadêmico, pra juntos iniciarmos um projeto que tentasse de alguma forma, é, enfrentar isso. Até que, ao ingressar no ensino superior em um curso que aborda de forma bem direta esse tipo de violência, então eu me identifiquei de que realmente, é, era isso que eu queria fazer pelo resto da vida. É lutar, é militar, é conscientizar... e depois de várias ações surgiu a ideia de um livro.

Mônica Mota (Ex-aluna e escritora): Tom queria ser astronauta. Elis queria ser bailarina. E Chico queria ser piloto de avião. Olha só que sonhos legais, não é? Vocês querem que eu conte a história?

Crianças: Sim.

Mônica Mota: Eram macaquinhos felizes... até que um dia apareceu na floresta um tio que dizia ser legal e deu vários presentes pros macaquinhos. E esse tio falou pros pais dos macaquinhos que eles podiam sair, que eles ficariam bem com eles. Só que os macaquinhos começaram a chorar...

Mônica Mota (Ex-aluna e escritora)

O livro, ele surge como um sonho e uma verdadeira ferramenta de prevenção, de combate e de conscientização para com esse tipo de violência. Existe também uma história de vida que motivou, não é... acho que tenha sido o primeiro passo pra todo esse projeto, por ter vivido isso na infância... E saber que de alguma forma eu posso ajudar outras crianças usando a minha história de vida, porque querendo ou não, lembrando de tudo que aconteceu, é impossível permitir que outras crianças passem a sofrer isso e que acontece de modo tão frequente no nosso município.

COTIA – SP
Colégio Viver

Maria Amélia Cupertino (Coordenadora do Fundamental 2 e Ensino Médio)

A gente tem um monte de estudantes, nesse momento, que estão desconstruindo relações muito traumáticas com a escola. Criança que às vezes tem nove anos e passou por cinco escolas... eu não consigo nem entender isso. E quando a gente fala “passou” é muitas vezes com expulsão velada, como são as expulsões, mas expulsões das escolas.

Diego Legaspe (Estudante)

Eu entrei no Viver muito fragilizado. Minha autoestima totalmente destruída e... eu tive um processo de me reconstruir e acho que a coisa que mais mudou pra mim foi eu ter conseguido me aceitar.

Maria Amélia Cupertino (Coordenadora do Fundamental 2 e Ensino Médio)

Então, a gente tem mesmo esse lado bastante forte de acolher todas as diferenças e tentar me...trabalhar com elas no sentido dessas diferenças favorecerem um processo, muito mais do que dificultarem o processo. Assim falando parece muito bonito, mas na prática é bem difícil... às vezes quando cê pega, por exemplo, um aluno muito machucado pelas experiências anteriores é dureza, porquê... então, o cara chega aqui num estado de rejeição por essa... esse negócio chamado escola e com raiva desse negócio chamado escola e dos professores e tudo isso muito grande.

Lucas Ricardino (Estudante)

Acho que, assim, se a gente não tivesse a voz que a gente tem aqui a gente não... talvez não gostaria tanto de aprender quanto a gente gosta agora.

Laura Bortolato (Estudante)

E teria vergonha de falar a nossa própria opinião...

Théo Titto (Estudante)

E acho que é muito importante cê se expressar, porque se você não se expressa fica tudo guardado pra dentro e depois cê explode...

Priscila dos Santos (Professora de Matemática e Programação)

Pra sociedade que a gente vive hoje eu acho que um dos problemas dela é a falta de respeito à diversidade, né? As diferentes formas de ser, as diferentes formas de compreender, de fazer... Aqui a gente faz com que os estudantes, é, sejam acolhidos, acolham os outros e aprendam a viver dessa forma respeitosa com todos os outros.

Guilherme da Silva (Estudante)

Tipo, que que é educar? (...) E hoje muita gente acha que é só, tipo, aprender e seguir ordem, tipo de professor, assim... e acho que não é assim que muda uma sociedade tão individualista.

Priscila dos Santos (Professora de Matemática e Programação)

Então, eu tô numa escola que é privada que, sim, tem bolsas, mas tem estudantes que pagam. Se tem estudantes que pagam, ela não é acessível pra todo mundo. Se ela não é acessível pra todo mundo, tem gente aqui com privilégios, em relação a outros estudantes daqui, que têm bolsa, e com relação a um mar de estudantes que estão em outras escolas. Como é que eu descubro os meus privilégios e eu, ao mesmo tempo, consigo transformar isso em alguma coisa melhor pro mundo, né? Consigo ser um agente de transformação a partir do momento que eu entendo qual que é o meu lugar nessa sociedade de hoje, né? E como é que eu quero que ela seja.

JACAREZINHO – PR**Instituto Federal do Paraná****Carla Teixeira (Professora de História)**

Eu vejo que a educação que realmente tem um efeito é aquela que marca a vida do estudante. É aquela que faz com que ele pare e reflita sobre a realidade que ele tá inserido e comece a ser crítico com ela.

Rafael Galvão (Diretor de Ensino, Pesquisa e Extensão)

Eles chegam aqui com realidades diferentes, com ambições diferentes. Então a primeira coisa que eu acho que a gente tem que fazer é tratar da estima deles, da autoestima desses meninos e meninas. E a gente tem que mostra pra eles que eles podem e podem tudo.

Milena Silva (Estudante)

Eu acho que a gente tem que criticar tudo que a gente vê na nossa frente. E tem que se solidarizar com o outro. O que é o outro, senão outra pessoa que é igual a mim?

Taciane Justino (Estudante)

As pessoas são diferentes e sempre vai ter alguma coisa estranha que vai chegar no... na sua zona de conforto ali. Só que as pessoas tendem a associar isso com coisa ruim. Mas às vezes o estranho pode ser bom, o estranho pode ser melhora.

Carla Teixeira (Professora de História)

Perceber que o estudante, ele tá enxergando que o mundo da onde ele veio é só uma possibilidade. Quando você se entrega à criatividade você percebe que existem infinitas possibilidades. E tudo isso é maravilhoso, porque quando o estudante se liberta, eu me liberto junto.

Yasmin de Lara (Estudante)

Pra quem vem de fora, de lugares que te colocam dentro de uma caixinha pra você seguir aquilo, a sua mente expande de uma forma muito grande quando você vem pra um lugar assim.

Hugo Correa (Professor de Ciências Humanas)

O processo imaginativo, ele faz com que eu mergulhe muito mais em mim do que qualquer outro tipo de conhecimento.

Rafael Galvão (Diretor de Ensino, Pesquisa e Extensão)

Porque você pensando diferente, pensando algo que não tá posto, né, você consegue outros olhares e a solução pode vir a partir daí.

Gabrielly Pinto (Ex-aluna)

Eu acho que os problemas, eu sempre usei eles muito mais como motivação do que como uma barreira. É, acabei sofrendo, assim, um pouco um certo preconceito, mas as brincadeirinhas: “ah, do sítio, não sei o quê...”, mas já que eu sou do sítio, né? Então, eu quero de alguma forma juntar, conseguir juntar as duas coisas. Ligar o que eu tô aprendendo aqui com o rural. Olhar pra tecnologia com uma visão mais humana de transformar ela e usar pro bem, pra fazer coisas boas, né? E foi aí que eu pensei em desenvolver a ferramenta pra arrendamento usando mapas por imagem de satélite. Quando eu tive a ideia, eu pensei muito mais em ajudar do que a lucrar com ela. O meu entorno, ali rural, que era muito dependente, sim, de redes de contatos e tinha falta de tecnologias que olhassem pra essa questão. Acreditando na educação que transforma e também no planeta que você pode melhorar e você pode ajudar ali as duas coisas.

Carla Teixeira (Professora de História)

O lúdico é o que vai fazer com que essa interação, ela tenha resultados que estão para além do que a técnica permite.

Hugo Correa (Professor de Ciências Humanas)

As artes e as ciências humanas são ferramentas, assim como as matérias de núcleo técnico são ferramentas também, só que elas são ferramentas pra entender a humanidade. Mas aqui nós temos alunos, por exemplo, de eletromecânica que vão lá operam um torno e fazem uma aula de teatro. E isso não deveria ser estranho. Isso não deveria ser não convencional.

Ygor Viera (Estudante)

Essa questão de trabalhar o lado humano foi a parte aonde eu consegui, vamos dizer assim, me soltar mais perto das pessoas. Eu era uma pessoa muito tímida, muito pra dentro de mim. Aí começou a trabalhar a questão de arte, a questão de expressão oral, expressão corporal... aí eu falei “cara, que mundo é esse, velho?” (risos)

Taciane Justino (Estudante)

Aqui no IFPR Jacarezinho você tem essa criatividade muito bem trabalhada, porque você tem os projetos que não se estendem só na área técnica. Tem uma professora que só faz projeto pra área social....

Igor Miranda (Estudante)

A gente tem a participação dos estudantes, dos moradores, de toda a sociedade, pra gente estar dando ideias pro que precisa melhorar, do que não precisa, entendeu? É um negócio bacana, assim. A gente tem... a gente pode participar, a gente tem essa liberdade pra dialogar com eles.

Taciane Justino (Estudante)

Democraciaaaa... uhul!

Igor Miranda (Estudante)

É uma democracia de verdade.

Rafael Galvão (Diretor de Ensino, Pesquisa e Extensão)

Porque eles já começaram a atuar em sociedade, eles já estão entre eles se organizando, participando de projetos, seja de coleta de agasalho, seja os projetos que a gente tem no asilo. Eu não preciso esperar vinte anos pra ver eles atuarem em sociedade.

Nós professores sonhamos com um mundo melhor a partir da nossa ação pedagógica, né? Então, eu vejo nos nossos professores aqui o tesão em dar aula, o brilho no olho, a vontade de mudar.

Hugo Correa (Professor de Ciências Humanas)

A gente costuma ver falando assim “ah, tem que preparar pra vida”... Não, a vida é agora, né? E ele tem que tomar decisões agora e essas decisões que ele vai tomar agora ou essa construção que ele faz hoje vai ser fundamental pra ele no futuro.

Carla Teixeira (Professora de História)

Eu percebo isso quando eu vejo estudantes nossos que entram aqui sem saber ler e escrever e saem pra fazer engenharia e direito... Olha o impacto social que isso tem sobre a vida desses estudantes ou então, mais ainda, o impacto social que isso tem sobre o lugar em que eles estão inseridos, porque começa a se fazer uma crítica sobre esse lugar. Então, aí que você percebe que esse espaço da sala de aula ultrapassa os muros da escola.

Ygor Vieira (Estudante)

Eu queria transmitir pra frente o que eu aprendi aqui, o que eu vivi aqui. Porque o que acontece aqui dentro simplesmente até hoje na minha vida foi mágico, foi maravilhoso.

Rafael Galvão (Diretor de Ensino, Pesquisa e Extensão)

Vão, ganhem asas, vão pra Oxford, MIT, pra onde você quiserem, mas não esqueçam de Jacarezinho... Venham nos visitar, venham, é, olhar pra terra de vocês e ver, aquilo que vocês aprenderam lá fora, o que você pode fazer pra contribuir com a tua terra, porque Jacarezinho é a tua terra.

Guilherme da Silva (Estudante)

Eu acho que a mudança não tem que começar, tipo, em uma pessoa só, porque sozinha uma pessoa não vai conseguir mudar o mundo, tem que ser uma... uma... é, um grupo.

COTIA – SP

Colégio Viver**Cassiano Gomes (Professor de Artes e Projeto Pessoal)**

Então, se você consegue tocar uma pessoa, isso em escala vai tocando mais gente. É uma ideia que eu tenho há muito tempo de que só é possível ter uma transformação através da educação.

Diego Legaspe (Estudante)

O padrão é a gente ter esse desejo de transformação, esse desejo de inquietação suprimido e, simplesmente, seguir ordem.

Maria Amélia Cupertino (Coordenadora do Fundamental 2 e Ensino Médio)

Se você não tiver espaço, por exemplo, pra ouvir esse inconformismo e pra levar ele sério e pôr ele no seu esquema de trabalho, é como se tivesse uma voz que grita e que não é ouvida o tempo todo.

Diego Legaspe (Estudante)

E a partir do momento que você aceita esse seu espírito inquieto e toda essa sua intensidade, você acaba aprendendo a se relacionar consigo mesmo e com o mundo de uma forma muito melhor.

PENTECOSTE – CE

EEEP Alan Pinho Tabosa – PENTECOSTE - CE

João Paulo Ferreira (Estudante): A filosofia e a cultura, elas nos incentivam a instigar, né, a criticar. Então, isso na ciência nos faz olhar o que já tá feito e questionar: “será que é assim mesmo?”, “será que não poderia ser feito de um maneira diferente?”.

Evertton Nunes (Estudante): “Por que que isso acontece”, “mas como é que, por que que isso acontece?”, “com é que faz isso?”

Milena Lima (Estudante)

E a partir dessa crítica que vão sendo criadas coisas novas que a gente pode ver o que tá faltando, o que é que precisa ser mudado...

Everton Nunes (Estudante)

A partir dessa denúncia da realidade a gente consegue mudá-la, mas primeiro tem que se perceber... Como se percebe a realidade? Com a arte, com a filosofia, com tudo isso, sabe? É, eu não tenho como perceber a realidade e mudá-la sem esses instrumentos tão fundamentais.

Voz de Tony Ramos (Professor de Filosofia)

Nós temos várias experiências nesse país que teimam em dizer, sabe? A força criativa do ser humano, ela tá viva, ela só precisa ter a oportunidade de germinar...

Elton Lopes (Diretor)

A nossa expectativa é que nós teremos profissionais humanos, pessoas que se preocupam com os, com as outras que estão ao seu redor.

Mônica Mota (Ex-aluna e escritora)

Eu, por exemplo, sou a primeira filha dos meus pais a ir pra universidade, né, a ir pro ensino superior e sou também a primeira filha dos meus pais a ser escritora, né? A primeira escritora de... de Minguaterra, da minha comunidade. Então, assim, essas crianças também podem ser escritoras, essas crianças também podem ser e serão agentes de transformação social.

Elton Lopes (Diretor)

Me emociona esse grupo de estudantes, universitários, profissionais do PRECE, que é um movimento de estudantes que nasceu lá do Cipó, na Canafistula, na Tamarina, no Mulubú, em outras comunidades rurais de Pentecoste, tá contribuindo pra melhorar a educação pública do nosso estado. Que os jovens, quando eles se dispõem a contribuir pra melhorar as suas comunidades, a sua realidade, eles põem muito e eles podem transformar a realidade do estado ou do país inteiro.

Antônio William Araújo (Ex-aluno)

E saber que, é, a gente ficou na história delas de alguma maneira e que também elas ficaram na nossa história. Isso é um troca que existe a partir do momento que a gente decide atuar nessa causa, a atuar nessa empreitada da vida que é a educação.

ANEXO 5 – TRANSCRIÇÃO DO EPISÓDIO 4: *A VOZ E A VEZ*

Manuely Martiniano (Estudante):: Inteligência é... um tipo de conhecimento. Você saber das coisas e fazer do seu jeito.

Francisco de Souza (Estudante): E o conhecimento também não faz as pessoas ficarem paradas numa só coisa, como: deixou o arroz lá cozido e pronto, não! Eles querem temperar o arroz com salsinha, eles querem temperar o arroz com cebolinha, ou seja, ir além!

ABERTURA

Narrador

A voz de cada um está por todos os cantos, mas é preciso coragem, lutar e resistir para que a nossa voz tenha vez no mundo. Essa potência de cada um pode ser a janela de uma nova vida. E por que não o projeto de uma sociedade mais justa? Pra onde a liberdade de escolha pode nos levar? Somos capazes de mudar a história?

SALVADOR – BA

Escola Comunitária Luisa Mahin

Sonia Ribeiro (Coordenadora Pedagógica)

Nós estamos em um território, em uma área de mar, por isso o nome “Alagados” e os nossos pais, os nossos avós chegaram aqui e aferraram esses lugares com a força do trabalho. Então, esse lugar tem um pertencimento muito grande pra cada pessoa que tá aqui.

Roberta dos Santos (Ex-aluna e Coordenadora Financeira)

Quem é Luisa Mahin, por que dessa homenagem, né? Uma luta de resistência, de pessoas que quando iniciaram aqui com uma associação e depois com a escola trouxe essa questão da resistência, da luta, da coragem.

Mariselma Bonfim (Fundadora e Diretora)

Luiza Mahin foi uma escrava, é, liberta, dedicada a libertar outras mulheres ou a empoderar as mulheres. Mostrar que todas mulheres poderiam buscar tanto a libertação dela como também de seu povo.

Lurdinha Nascimento (Fundadora e Coordenadora Geral – Associação de Moradores do Conjunto Santa Luzia)

A gente não tá aqui à toa. A gente tá porque Dandara, Luiza Mahin e outras mulheres foram capazes de se levantaram dizer “eu não quero isso que tá me dizendo pra mim, eu quero consolidar e construir minha própria história”.

Roberta dos Santos (Ex-aluna e Coordenadora Financeira)

Se você vê a maioria das mulheres desta comunidade, mães de aluno, elas são mulheres resistentes, mulheres que sustentam a família.

Ana Gabriela dos Santos (Estudante)

A mulher sempre é determinada e empoderada, porque a mulher sempre tá ali pra fazer as coisas.

Roberta dos Santos (Ex-aluna e Coordenadora Financeira)

Eu comecei a estudar aqui aos quatro anos de idade. O nome da minha sala na época era “Chica da Silva”, lá em cima. Eu me identificava com heróis, eu olhava cada nome da sala que tinha, cada história de heroínas que passaram, eu dizia: “gente, no livro conta que a gente só foi escravo”, né? E que a gente tem todo um processo de negação de história e aqui não, o contrário, de valorização! Valorização dos nossos antepassados, valorização das pessoas que estão aqui, né, de se enxergar. Além de ensinar a ler e escrever, elas me ensinaram a me encontrar.

Dizeres na imagem: Desde 2003, ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira” é obrigatório por lei em toda Rede de Ensino no Brasil.

Leninha Nascimento (Fundadora e Coordenadora Financeira – Associação de Moradores do Conjunto Santa Luzia)

Quando a gente resolveu criar essa escola, a gente também resolveu criar em cima de uma história pessoal. Que essa escola pública fez com a gente também? “Você não pode”, “seu cabelo é crespo”, entendeu, “você é gordinha”...

Lurdinha Nascimento (Fundadora e Coordenadora Geral – Associação de Moradores do Conjunto Santa Luzia)

Eu vim aprender a fazer uma conta de multiplicar com meus dezesseis anos. Não foi a escola que me ensinou, porque ela nunca conseguiu me enxergar.

Sonia Ribeiro (Coordenadora Pedagógica): Quando a gente fala de Zumbi, Dandara, Luiza Mahin, é, Aqualtune, Chica da Silva eles são o que pra gente?

Criança: Heróis que lutou pela nossa liberdade.

Mariselma Bonfim (Fundadora e Diretora)

E o que traz pra realidade de hoje toda essa luta que a gente faz. Resistência pra mim é a gente tá há vinte oito anos, quase trinta, aqui em pé.

SÃO PAULO – SP

EMEF Des. Amorim Lima

Ana Elisa Siqueira (Diretora)

A gente tem várias comunidades no entono, né, que a gente recebe vários estudantes. A gente tem uma classe média, a gente tem uma Universidade de São Paulo muito perto da escola.

É uma escola pública, né? Então, assim, é ter sentido pra todo mundo, né?

Victoria Laguna (Estudante)

No Amorim a gente convive com gente de todos os jeitos, com gente diferente, com gente que pensa diferente da gente. Se a gente for em algumas outras escolas que têm um projeto mais tradicional ou até escolas que têm pessoas de, geralmente, uma classe só ou de um jeito só ou, às vezes, de um gênero só, a gente não vai tá preparado pro mundo, porque a gente vai estar numa bolha.

Entrevistador: Como que vocês convivem com a diferença?

Manuely Martiniano (Estudante): Ah, é... tipo, assim, eu gosto de desenhar, a minha prima não gosta, mas do mesmo jeito a gente brinca.

Francisco de Souza (Estudante): É, eu, por exemplo...

Manuely Martiniano (Estudante): A gente é amiga...

Francisco de Souza (Estudante): Eu sou branquinho e todo mundo me acha diferente, mas mesmo assim eu sou igual a todos, em alguns aspectos.

Elis Kassetare (Estudante)

Eu vim de uma escola particular, né, e lá a gente vivia muito preso a uma ideia, a um jeito de pensar em que as pessoas impunham na gente. Eu acho que eu era uma pessoa com medo de me expressar, com medo de dizer o que eu penso... e agora eu falo o que penso, eu falo, eu me expesso da minha maneira.

Ana Elisa Siqueira (Diretora)

O que moveu todo esse trabalho foi o sonho, foi a vontade de criar uma outra escola. A gente não tinha nem ideia se ia dar certo ou não, né?

Maria Silva Rios (Professora de Matemática e Tutora)

Era um fazer, errar, ok, não deu certo, vamos mudar. Pelo menos pra mim, da área de exatas, o erro é uma coisa que pegava muito. Foi muito importante, porque o erro pra mim agora é só uma fase.

Ana Elisa Siqueira (Diretora)

É uma invenção, né, uma experiência o tempo todo, porque a escola não tem as respostas.

A vida não tem as respostas, a gente tem que inventar as respostas, né? E aí eu acho que foi a comunidade que possibilita que a gente possa se libertar das amarras pedagógicas.

Ricardo Brito Dias (Pai de Leandro)

A comunidade tem que tá sempre presente, né, a comunidade faz a diferença.

Francisco de Souza (Estudante): Tem pai que trabalha aqui pra caramba.

Manuely Martiniano (Estudante): É, tem pai que se concorre pra cuidar da biblioteca, tem pai que ajuda ali a horta, né? Traz o cimentinho, as coisas. Tem pai que pinta também...

Maria de Lourdes (Mãe de Ramon)

O Amorim é uma família. Todo mundo faz de tudo um pouco.

Maria Silva Rios (Professora de Matemática e Tutora)

Eu acho que o Amorim somos todos nós, todos nós que tamo aqui batalhando e pondo o seu grãozinho de areia pra esse castelo não cair... #nós ou #somostodosamorim (risos)

GLÓRIA DO GOITÁ – PE

SERTA – Serviço de Tecnologia Alternativa

Abdalaziz de Moura (Fundador e Coordenador – Curso Técnico em Agroecologia)

Convencionalmente se pensa que o campo é o lugar do atraso, é o lugar do Jeca Tatu, é o lugar do retirante. Ou é o resto, é aquela sobra daqueles que não conseguiram ousar. Nós recebemos estudantes que vieram pensando isso, que eles precisavam mudar de lugar. Então a gente refaz o discurso com eles, que você não vai mais mudar de lugar, você vai sobretudo agora se preparar pra mudar o lugar.

Janderson Santana (Estudante)

Eu acho que antes de a gente ir pro SERTA, eu acho que a gente via o campo como um lugar que não dava pra ganhar dinheiro, que não dava pra viver e aí a gente pensava muito em ir pra cidade grande, Recife, São Paulo.

Ana Alice Trindade (Estudante)

Eu faço parte de uma comunidade remanescente de Quilombo e venho de uma família onde é agricultor e pescador. Eu sou o orgulho hoje da minha vó por estar aqui no SERTA, por dar seguimento à cultura dela.

Ademir Pereira (Estudante)

Eu tô nesse curso, mas meu pai não aceitava, né, no início, porque ele achava que eu vinha aqui pra aprender a pegar em enxada, pra fazer tudo que ele fez, a vida sofrida que ele teve. Ele queria que eu fosse médico, queria que fosse advogado... a partir do momento que ele viu que eu, como agricultor, eu posso ter um carro, ele viu que eu como agricultor posso andar bem vestido, posso ter o celular mais caro do mundo... o que hoje em dia é uma grande dificuldade em relação ao preconceito da zona rural. Por exemplo, o meu pai quando ele foi se aposentar, ele tinha que mostrar as mãos calejadas, ele tinha que ir com a roupa suja, pra provar as características de agricultor. Mas quem foi que disse que o agricultor é assim, que o agricultor é sujo? Agricultor pode utilizar o paletó, agricultor pode ter carro, entendeu? E o SERTA ensina isso, ficar na sua propriedade, implantar as tecnologias que a gente aprende lá e assim passar pras futuras gerações.

Anderson da Silva (Estudante)

E isso aí vai disseminando aos poucos e se transforma numa política pública. Eu acho que a gente fazer agroecologia hoje é uma política pública.

Germano Ferreira (Presidente do SERTA – Serviço de Tecnologia Alternativa)

O Brasil tá no ranking dos países que mais consomem veneno... porque que é que na mata os solos da mata são sempre fortes, são sempre adubados e não tem ninguém lá colocando veneno.

Roberto Mendes (Coordenador de Inovação Pesquisa Tecnológica)

O sistema florestal produz muito mais sem ser mono, produz muito mais tendo uma diversidade de alimento que no meu hábito alimentar é muito mais saudável. Todo mundo sabe que quem segura o próprio caminho da alimentação básica brasileira é a agricultura familiar. Enquanto a monocultura, o que tá aí dessa agricultura de precisão, ela tá acabando com todo o ambiente, poluindo o ar, poluindo água matando gente e ainda escravizando muita gente.

Anderson da Silva (Estudante)

A agroecologia vem mostrar pra gente e ela vai mostrar para o mundo inteiro que é possível sim a gente produzir sem consumir o meio ambiente.

Germano Ferreira (Presidente do SERTA – Serviço de Tecnologia Alternativa)

Como a gente pensar em uma educação que de fato transforme a vida das pessoas pra que as pessoas possam ser pessoas melhores, pra uma sociedade melhor.

Abdalaziz de Moura (Fundador e Coordenador – Curso Técnico em Agroecologia)

O enraizamento é levar o estudante a aprofundar suas raízes humanas, históricas, culturais, geográficas pra que ele possa se sentir pessoa histórica. Eu sou de tal lugar, nasci em tal família, tenho esses, esses e esses ancestrais. E pra a partir daí também você entender a realidade brasileira.

Maria de Lourdes dos Santos (Estudante)

Ultimamente não queria saber muito de cultura, então, a gente tá resgatando isso tudinho de volta.

Ademir Pereira (Estudante): A gente mistura cultura com as tecnologias e tudo se encaixa perfeitamente.

Maria de Lourdes dos Santos (Estudante): A gente tem liberdade...

Ademir Pereira (Estudante): É.

Maria de Lourdes dos Santos (Estudante): Tem liberdade de ser nós mesmos.

Janaína Gonçalves (Professora de Comunicação e Expressão)

Os alunos nota dez é o aluno que consegue ser protagonista, intervir na sua comunidade, ser autor da própria história, valoriza a cultura, permanecer no campo, ter condições de vida no campo.

Ademir Pereira (Estudante)

Eu sou filho de agricultor, bisneto de agricultor, aliás, todo mundo na minha casa é agricultor, com muito orgulho.

Abdalaziz de Moura (Fundador e Coordenador – Curso Técnico em Agroecologia)

A gente vai ser uma pessoa capaz de transformar uma ideia, um desejo, uma vontade, em ações concretas. Você não aprende pra ficar o mesmo, você aprende pra melhorar sua qualidade de vida, sua ação, sua intervenção, sua inserção no mundo.

Maria de Lourdes dos Santos (Estudante)

Aqui mostraram pra mim que eu posso ser diferente do que minha família reservou pra mim: que tem que casar e ter filhos. Eu fui crescida assim: mulher não pode, mulher não pode, então, aqui eu vejo que mulher pode.

Janaína Santana (Estudante): A gente cresceu vendo painho vendendo a lavoura, mainha plantava, painho plantava... e muitas vezes talvez ele dava o dinheiro, né mainha? Talvez ele não desse o dinheiro. O que mudou? Acho que agora independente de quem é que fica com o dinheiro, mainha?

Josefa Santana (Mãe de Janaína e Janderson): Sou eu, né?! Sou eu, né?! Agora é meu, é meu, o dele, é dele, mudou completamente. A gente tem que um dia tem que pensar e mudar também, né? Oxi, mas menino, só o homem, só homem, não... a mulher também tem que trabalhar e dar valor também. Mas, menino, o dele, é dele, eu trabalho, é meu.

Janaína Gonçalves (Professora de Comunicação e Expressão)

Eu sou do campo, eu sou a mulher e eu posso contribuir com a sociedade. A gente trabalha o protagonismo da mulher e pra que o machismo, ele não perpassa...

Janaína Santana (Estudante): A força da mulher aqui a gente tenta traduzir da seguinte forma, tipo, galinha é coisa de quem, Janderson? Na visão do povo daqui?

Janaína, Janderson e Josefa: De mulher...

Janaína Santana (Estudante): Então, a gente não vai reclamar porque os homens tava dizendo que galinha é coisa de mulher não! Quê que a gente vai fazer? A gente vai aprender a multiplicar a galinha da gente, a gente vai aprender a ter como ganhar dinheiro da galinha e a gente vai trabalhar com avicultura. Não tem problema!

Então, a gente quer muito trabalhar igualdade de gênero dentro da zona rural e trazer o valor do trabalho da mulher e hoje a gente vê que realmente a mulher tá se posicionando como liderança. A gente também tem que falar, a gente também tem que ter voz.

SÃO PAULO – SP

EMEF Des. Amorim Lima

Victoria Laguna (Estudante)

Essa assembleia é pra gente avaliar a festa da cultura de 2017. Se alguém quiser falar alguma coisa sobre a festa, vem um de cada vez.

Juno Yanini (Estudante)

O meu nome é Juno, eu tenho 7 anos e eu gostei muito da festa. Eu queria muito que fosse um pouco mais comprida, por causa que poderia ter mais diversão, um pouco mais cedo e um pouco mais tarde.

Yani Maia (Estudante)

Eu gostei muito da festa, eu queria que tivesse um pouco mais de brinquedos e um pouco mais de tempo.

Thais de Amorim (Estudante)

Pra ter mais brincadeiras e foi muito legal a festa da cultura, tchau!

João Vitor Orlando (Estudante)

Tá numa roda, você quer falar alguma coisa, as pessoas ouvem o que você quer falar.

Mel Zolli (Estudante)

Todos os alunos da escola, professores, pessoas da coordenação são ouvidos e também vão ouvir.

Ana Elisa Siqueira (Diretora)

Parece que não é grande coisa, né? Mas cada menino, cada menina que sai dessa escola, eu sei que eles têm essa possibilidade de impactar lá fora.

Geovana Amorim (Estudante)

Vai ter um pedaço de mim naquela decisão que a escola tomou, tipo, não vai ser uma decisão só da escola.

Victoria Laguna (Estudante)

Então você não se sente com uma coleira e a escola te arrastando, você caminha junto com ela.

Ana Elisa Siqueira (Diretora)

E aprender o que que é liberdade, que não é eu fazer o que eu quero, não posso só fazer o que eu quero. Pra eles é muito claro quanto que eles podem, o quanto que não pode.

Victoria Laguna (Estudante)

Na minha escola antiga, a gente entrava, sentava nas cadeiras, uma na frente da outra, o professor chegava lá na frente, falava “ó, essa é a matéria”, ensinava e falava o que a gente tinha que fazer. E todos os dias, tipo, “é pra amanhã, amanhã cê me entrega e amanhã eu vou te dar outra coisa pra você fazer”. Aqui não, é no começo do ano eles falam “é isso que cê tem que fazer, cê tem um ano, um ano só, no final do ano cê me entregar, viu?”. E aí cê tá lá e cê tem que ter uma cabeça que quando você sentar na sua mesa, você não vai conversar, cê tem que pegar, abrir teu caderno e fazer tua lição.

Maria Silva Rios (Professora de Matemática e Tutoria)

Tem dez, doze, treze roteiros por ano. Então num mesmo roteiro, por exemplo, o roteiro “água”, ele vai ter coisas de ciências, de matemática, de português...

Gabriela Arbex (Estudante)

E a gente pode escolher que roteiro a gente quer começar, por onde a gente quer começar. Então, a gente tem muita liberdade de escolha aqui.

Cecília Silveira (Estudante)

Eu acho que a gente aprende bastante aqui, mesmo em prova.

Gabriela Arbex (Estudante)

E, afinal, prova você não aprende muito com a prova, porque você estuda pra prova. Depois da prova, você não... você não fica mais com isso na cabeça.

Manuely Martiniano (Estudante)

Pra mim, a nota não importa, o que importa é a professora me ensinar e eu aprender mais e ter muito mais conhecimento.

Ana Elisa Siqueira (diretora)

Essa escola vai criando uma outra possibilidade de pensar sobre a vida, sobre o mundo, sobre si mesmo, sobre as relações que eu vou me dando com o conhecimento. Como é que eu aprendo, né?

Luana Rodrigues (Estudante)

Um mais um é dois. Todo mundo repete!

Francisco de Souza (Estudante): “Se você não estudar, vai levar zero!”, a professora não fala assim com a gente aqui...

Manuely Martiniano (Estudante): é, ela fala bem tranquila...

Maria Silva Rios (Professora de Matemática e Tutoria)

Eu acho que a troca e o respeito que a gente tem que ter com o aluno, com aquilo que ele já sabe e aquilo que ele pode compartilhar com a gente, eu acho que isso é fundamental.

Ana Elisa Siqueira (Diretora)

Por exemplo, o tempo aqui da escola é muito diferente, porque não tem sinal em nenhum momento. Como que a gente vai aprendendo a estar no mundo sem precisar de sinal, sem precisar de controle, sem precisar do outro mandando a gente fazer as coisas e isso é muito possível.

Ricardo Brito Dias (Pai de Leandro)

Eu posso falar pelo lado da inclusão, né? Uma que o Leandro veio pra cá, porque a escola que estudava tinha sinal e o sinal pros autistas é uma coisa que massacra e aqui uns cuidam dos outros.

Leandro Brito Dias (Estudante): O Scratch é uma programação que faz comandos.

Victoria Laguna (Estudante): Quantos jogos cê já fez no Scratch, você sabe?

Leandro Brito Dias (Estudante): Muitas!

Victoria Laguna (Estudante): Muitos jogos?

Leandro Brito Dias (Estudante): Bastante jogos!

Victoria Laguna (Estudante): Cê gosta?

Leandro Brito Dias (Estudante): O que? Nós adoramos Scratch e mais etc.!

Victoria Laguna (Estudante): E mais etc. (risos), entendi! Entendi, toca aqui, falou muito bem! Explode... pshhh (gesto de cumprimento com Leandro)

(Leandro programou 189 jogos)

SALVADOR – BA

Escola Comunitária Luisa Mahin

Sonia Ribeiro (Coordenadora Pedagógica): Vocês conhecem alguém aqui no bairro, alguma situação que vocês acham que a gente precisa combater isso?

Crianças: Tiroteio, falta de água...

Sonia Ribeiro (Coordenadora Pedagógica): Tiroteio, falta de água...

Crianças: Morte...

Sonia Ribeiro (Coordenadora Pedagógica)

O protagonismo, né, a gente dar voz à criança é mais do que dar voz, é dar ouvido.

Lurdinha Nascimento (Fundadora e Coordenadora Geral – Associação de Moradores do Conjunto Santa Luzia)

Acreditar que as crianças, elas são capazes de ser construtores da história delas, de dizer o que quer...

Everton Lima (Estudante): Ó, eu vou evitar que isso nunca mais aconteça...

Ketelen Pedreira (Estudante): Tirotero...

Everton Lima (Estudante): Tiroteio...

Ketelen Pedreira (Estudante): Briga...

Everton Lima (Estudante): Briga...

Ketelen Pedreira (Estudante): É triste...

Everton Lima (Estudante): Triste, triste, porque... isso é muito triste... eu vou tentar evitar.

Roberta dos Santos (Ex-aluna e Coordenadora Financeira)

Porque as nossas crianças são de um bairro periférico, onde a violência predomina e traz também com ele a história da família... se a família não tá bem, a criança não tá bem. Então você tem que realmente trabalhar essas questões...

Sonia Ribeiro (Coordenadora Pedagógica)

A família também precisa ser cuidada. Todo esse empoderamento, toda essa conquista ainda é muito novo.

Ylana Júlia Borges (Estudante): Nessa escola, é diferente das outras escolas, tipo, assim, o professor tá lá no quadro e as crianças olhando pro quadro fazendo. A nossa escola não é assim, a nossa escola brinca, estuda, tem danças, tem muitas brincadeiras, tem dia, têm dias, assim, que é arte educação...

Everton Lima (Estudante): Tem culinária!

Felipe Carvalho (Estudante): Tem dança, tem hip-hop, tem estética...

Professora: Quem aqui já trançou o cabelo?

Crianças: Eu!

Roberta os Santos (Ex-aluna e Coordenadora Financeira)

As pessoas dizem que não são racistas, mas são, são racistas... Não, assim, porque a gente percebe no olhar, na forma de tratar, a gente percebe na forma de negações que a gente recebe...

Sonia Ribeiro (Coordenadora Pedagógica)

A gente não vai conseguir impedir a ação de um racista, mas a gente pode contribuir pra que cada criança que sofra o racismo, ela seja resiliente pra se reerguer.

Professora: Então, Maria é negra (mostrando uma boneca com pele negra), e você?

Criança: Negro.

Professora: E Pedro?

Pedro: Preto.

Professora: E você, Guilherme?

Guilherme: Negro.

(crianças abraçam a boneca)

Lurdinha Nascimento (Fundadora e Coordenadora Geral – Associação de Moradores do Conjunto Santa Luzia)

Quando a gente começa a trabalhar a questão da auto estima, isso muda a nossa história. Porque a gente, a partir daí, não passa a ser objeto, a gente é sujeito da história. Então, a gente quer opinar, quer construir, quer fazer, quer colaborar...

Ylana Júlia Borges (Estudante)

Minha vida é muito boa, eu gosto de ser assim como eu sou e eu tenho pensamentos ótimos...

Jamira Muniz (Fundadora da Escola Comunitária Luiza Mahin e Gestora Espaço Cultural Alagados)

Essa auto estima, ela leva a um patamar de acesso a tudo. Esse é o perigo, né? Esse é o perigo que muita gente quer barrar...

Kelen Dias (Estudante)

Meu nome é Kelen, eu sou da sala Nelson Mandela e é uma música que representa a nossa cor e a nossa identidade.

Lurdinha Nascimento (Fundadora e Coordenadora Geral – Associação de Moradores do Conjunto Santa Luzia)

A questão é que a educação, ela ainda é feita, além da burocracia, ela é feita entre quatro paredes e ela não pode ser assim, que na verdade quem vive ela somos nós, o povo. Então, a gente tem que opinar.

Jamira Muniz (Fundadora da Escola Comunitária Luiza Mahin e Gestora Espaço Cultural Alagados)

Essa figura que não tem mais medo de ser negro nesse país. E a gente tá muito fortalecido nisso, nós adultos e a gente também quer que as crianças também se sintam fortalecidas. Não tem mais vergonha de ser negro, não tem mistério de fazer com que a nossa cultura, ela invada nossos espaços. A gente tem sentimento e esse sentimento é que leva a gente a explodir.

Sonia Ribeiro (Coordenadora Pedagógica): Então a gente pega lá a caderneta: “que ano foi que Everton estudou aqui na Luiza Mahin? Que Everton aparecia fazendo aquela dança... que Everton participou da oficina de estética...”

Everton Lima (estudante): (risos) Aaah, tia, tá demais.

Sonia Ribeiro (Coordenadora Pedagógica): Aí vai tá lá na história da Luiza Mahin...

Mariselma Bonfim (Fundadora e Diretora)

Durante esse tempo todos os resultados foram muito bons. Meninos que hoje já fizeram duas formações universitárias, meninos que hoje são, é, médicos...

Jamira Muniz (Fundadora da Escola Comunitária Luiza Mahin e Gestora Espaço Cultural Alagados)

Esses meninos tão aí fortes, preciso, lutadores mesmo da sua vida. Tem uma que diz assim: “eu quero fazer mestrado pra falar sobre essa escola, pra falar dessa rede”, e têm uns que tá dizendo assim: “eu quero falar sobre mim que é sobre esse negro que conseguiu chegar à universidade, porque a minha família dizia que ninguém ia conseguir, mas eu consegui e voltei pra meus irmãos e disse “vão a uma universidade, a qual que vocês quiserem, mas vão”. E aí, eu acho que essa mudança a escola conseguiu fazer.

Roberta dos Santos (Ex-aluna e Coordenadora Financeira)

Minha mãe agradeceu muito. E minha mãe sabia e disse assim: “minha filha não repetiu a minha história”. Minha mãe desde nova lavava roupa de ganho, sustentava os filhos e, ainda assim, era maltratada pela sociedade. Minha mãe sempre me disse: “você tem que estudar”. Eu tive essa oportunidade de participar, além desse incentivo de minha mãe, de participar dessa família que me colocou como protagonista da minha própria história.

Jamira Muniz (Fundadora da Escola Comunitária Luiza Mahin e Gestora Espaço Cultural Alagados)

E aí eu fico feliz, né, de saber que tem gente que ainda vai ter direito de fazer escolhas sem precisar que o outro aponte as escolhas. Porque o que eu quero é muito além do que você tão programando pra mim.

SÃO PAULO – SP
EMEF Des. Amorim Lima

Ana Elisa Siqueira (Diretora)

Se a gente quiser fazer de verdade uma educação pública boa, eu acho que a gente tem toda a condição.

Victoria Laguna (Estudante)

Não é um otimismo do tipo “ah, eu vou ficar aqui sentada e eu tenho certeza que todos vão tomar uma iniciativa e tudo vai ficar bom e incrível do nada”, não... não é otimismo, é determinação de, se eu puder fazer alguma coisa pra mudar eu vou fazer, nem que seja uma coisa minúscula.

Manuely Martiniano (Estudante): Quando eu crescer eu vou ser prefeita!

Francisco e Souza (Estudante): Quem sabe, se as pessoas te elegerem.

Manuely Martiniano (Estudante): É... eu ia mudar a cidade. Eu ia deixar tudo mais seguro, é, não ia ter mais bandidos, as crianças poderia brincar na rua à vontade e... elas iam se divertir mais.

Ricardo Brito Dias (Pai de Leandro)

Vai sair uma leva de adultos muito conscientes com a natureza, com responsabilidade, com se importar com o outro...

Francisco e Souza (Estudante)

Como na bomba atômica de Hiroshima utilizaram átomos. Átomos foram conhecidos a partir... por causa do conhecimento humano. Usado corretamente ele pode melhorar o mundo ou usado incorretamente ele pode piorar o mundo.

Victoria Laguna (Estudante)

As pessoas falam que você ser excelente em tudo é você alcançar sempre o topo de todos os padrões que a sociedade espera de você. Então, você ser muito bonito, você ser muito inteligente, você ser muito bondoso, você ser bom em todos os tópicos da vida, só que não é possível isso. Então, acho que ao invés da gente tentar sempre o topo dos melhores, tentar pelo menos não chegar nos piores, né? Ser uma pessoa preconceituosa, ser uma pessoa que não gosta dos outros, uma pessoa fechada...

Maria Silva Rios (Professora de Matemática e Tutoria)

Se a gente for pensar naquelas coisas que a sociedade espera que vários alunos entrem na faculdade, isso também aqui tá cheio.

Ana Elisa Siqueira (Diretora)

Ser bem sucedido, que eu acredito, é você poder ser uma pessoa feliz, ter uma perspectiva de construção pessoal.

GLÓRIA DO GOITÁ – PE
SERTA – Serviço de Tecnologia Alternativa

Germano Ferreira (Presidente do SERTA – Serviço de Tecnologia Alternativa)

Talvez um dos grandes problemas da educação é que, quando ela pensa em ações inovadoras, ela sempre parte daquele princípio de que vai encontrar isso nos grandes centros acadêmicos do mundo, ela vai encontrar isso no campo dos grandes empresariados e, muitas vezes isso tá lá na periferia, muitas vezes isso tá lá naquele local mais desacreditado e às vezes ali tá nascendo aquelas células inovadoras que a gente, por não ter o olhar adequado, a gente não percebe.

Janaína Santana (Estudante)

E a gente entendeu que conhecimento não tá só na faculdade. Conhecimento tá em *mainha* que tá desde de pequena na enxada. Talvez tenha sido isso que a gente não via antes, dar valor à mãe, dar valor ao que o pai sabe.

Ademir Pereira (Estudante)

Eu comecei a aprender, né, tudo que eu precisava e vi realmente que onde eu moro é o lugar maravilhoso, rico...

Janaína Santana (Estudante)

Se a gente quiser um futuro bom, um futuro lindo, maravilhoso pro nosso país, depende da gente. A união é a palavra, a unidade, o amor! Não é ter sempre uma pessoa “faça isso, faça aquilo”, mas é você começar a entender o seu papel.

Abdalaziz de Moura (Fundador e Coordenador – Curso Técnico em Agroecologia)

A gente quer que vocês, além de serem sonhadores, curiosos, técnicos, profissionais, vocês sejam guerreiros, uma pessoa capaz de transformar. Pra gente realizar um lago, tem que sonhar um oceano.